

Becker, Christian [Hrsg.]; Wiehl, Angelika [Hrsg.]
Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 264 S. - (Praxis Waldorfpädagogik)



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Christian [Hrsg.]; Wiehl, Angelika [Hrsg.]: Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 264 S. - (Praxis Waldorfpädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318986 - DOI: 10.25656/01:31898

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318986>

<https://doi.org/10.25656/01:31898>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Christian Becker | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Epochenhefte

Theorie und Praxis
eines Bildungsmediums

Christian Becker | Angelika Wiehl (Hrsg.)
Epochenhefte

Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von
Angelika Wiehl

Die Reihe „Praxis Waldorfpädagogik“ umfasst Publikationen zu aktuellen Handlungsfeldern der Waldorfschule und des Waldorfkindergartens. Pädagogische Grundelemente werden eingeführt und durch Praxiserfahrungen der Waldorfpädagogik ergänzt. Die Einzelbände sind themenspezifisch aufgebaut und bieten für Ausbildung und Beruf wissenschaftliche und praxisbezogene Handreichungen.

Christian Becker | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Epochenhefte

Theorie und Praxis eines Bildungsmediums

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8540-2 Print

ISBN 978-3-7799-8541-9 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8542-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Epochenhefte – ein Bildungsmedium der Waldorfschulen

Einleitung

Christian Becker, Angelika Wiehl

[7](#)

Dank

[19](#)

I Epochenhefte als Bildungsmedium

Schulhefte als Forschungsgegenstand

Christian Becker

[22](#)

Epochenhefte an Waldorfschulen von den Anfängen bis heute am Beispiel der Geographie- und Ökologieepoche der zehnten Klasse

Nana Göbel

[35](#)

Weltzugang und Imagination – Grundlagen der Arbeit mit Epochenheften

Bernhard Schmalenbach, Sebastian P. Suggate

[52](#)

Epochenhefte als ästhetisches und nachhaltiges Bildungsmedium

Angelika Wiehl

[65](#)

Das Skizzenbuch als Mittler zwischen Idee und Welt

Bettina Scholz

[84](#)

Epochenheftarbeit als kognitive und ästhetische Aktivierung

Christian Becker

[94](#)

II Epochenheftkultur an Waldorfschulen

Epochaler Unterricht an Waldorfschulen – eine Chance für nachhaltiges Lernen

Karolin Kapferer

[112](#)

Der pädagogische Wert der Epochenhefte

Tomáš Zdražil

[125](#)

Epochenheftgestaltung und Jahrbuch im Waldorf-Unterstufenunterricht. Ein Erfahrungsbericht

Lilith Ziegler

[137](#)

Schreiben. Dramaturgische, kulturelle und kognitive Aspekte
der Epochenheftarbeit im Hauptunterricht
Ulrich Kaiser [147](#)

Das Epochenheft-Triptychon. Ein Plädoyer für die Sachepoche
Marcus Erb-Szymanski [157](#)

„Muss ich das aufschreiben?“ – Das Epochenheft in der Mittelstufe
als Herausforderung
Sophia Klipstein [172](#)

Empirische Ergebnisse zum Lernmedium Epochenheft im
Geschichtsunterricht der Oberstufe
Maria-Sibylla Hesse [187](#)

III Epochenhefte – Methoden, Variationen, Innovationen

Übergang vom Analogen ins Digitale: eine medienpädagogische
Einordnung des Epochenhefts in der oberen Mittelstufe
Karoline Kopp [204](#)

Epochenhefte, Ordner und Portfolios – Lernen in der Oberstufe
Ulrike Sievers, Martyn Rawson [214](#)

Essay als Ereignis. Wegmarken der Erkenntnissuche im Epochenheft
Angelika Wiehl [226](#)

Das kuratierte Entwicklungsportfolio – Wissen gestalten und
umbilden
Frank Steinwachs [236](#)

Vom Epochenheft zur Jahresarbeit. Digitale Transformationen
Franz Glaw [248](#)

Autorinnen und Autoren [261](#)

Epochenhefte – ein Bildungsmedium der Waldorfschulen

Einleitung

Christian Becker, Angelika Wiehl

Wer näheren Kontakt mit Waldorfschülerinnen und Waldorfschülern hat oder den Tag der offenen Tür einer Waldorfschule besucht, kennt gewiss die *Epochenhefte*. Die in farbigen Tonkarton eingeschlagenen, aus hochwertigem Papier hergestellten Blanko-Hefte sind mit handschriftlichen Texten und selbst gemalten Bildern gefüllt; die einzelnen Seiten werden säuberlich durch ein Seidenpapier getrennt. Jedes Heft gehört zu einem eigenen Fach und Thema. Es sind Schreibhefte der ersten Klasse, in denen die Buchstaben aus Bildern heraus entwickelt werden, die ganze Geschichten zu erzählen scheinen; oder Hefte ohne Text aus dem Formenzeichnen- und Freihandgeometrie-Unterricht, gefüllt mit farbig gemalten oder gezeichneten geometrischen Figuren; oder Hefte aus dem Sachunterricht der Mittelstufe, die detailgetreue Beobachtungen der Blattformen einer Pflanze oder der Verbrennungsfarben verschiedener Stoffe in Text und Bild wiedergeben. Die Hefte der Oberstufenklassen zeigen ein großes Spektrum der Individualisierung sowohl der Inhalte als auch der verwendeten Materialien und Medien. Gemeinsam ist den Heften über alle Jahrgangsstufen hinweg die ästhetische Ausgestaltung. Bei Heften der Oberstufe orientiert sie sich nicht selten am professionellen Layout von Fachbüchern und wird von einigen Schüler*innen mit hohem gestalterischen Anspruch verfolgt.

Wie es zu dieser Art der Heftführung an Waldorfschulen kommt, wo die Idee der Epochenhefte ihren Ursprung hat, wie sie sich in der hundertjährigen Geschichte der Waldorfpädagogik entwickelte, welchen pädagogischen Sinn die aufwendige Gestaltung der Epochenhefte hat, die den Schüler*innen einiges abverlangt, sind Fragen, denen es nachzugehen gilt. Erstaunlich ist, dass Epochenhefte nachweislich ab den 1920er Jahren, also seit der Gründungszeit der ersten Waldorfschulen, bis heute genutzt werden und eine weltweite Verbreitung gefunden haben. Das fordert geradezu heraus, dieses Bildungsmedium als Element einer zukunftsfähigen Pädagogik zu befragen. Denn es könnte auch sein, dass die lieb gewonnene Epochenheftarbeit ein nicht mehr zeitgemäßes waldorfpädagogisches Relikt ist. Unübersehbar kontrastiert das analoge Medium Heft mit den digitalen Medien, die in vielen Schulen und Hochschulen zunehmend die wichtigsten Arbeitsmittel sind. Angesichts dieses Trends kann es als eine pädagogische Herausforderung gesehen werden, Epochenheftarbeit als ein

lernwirksames Element waldorfpädagogischer Erziehung zur Medienmündigkeit zu denken und zu praktizieren. Diesen Fragen und Überlegungen widmen sich aus ganz unterschiedlichen praktischen Erfahrungen und auf der Grundlage exemplarischer wissenschaftlicher Verortungen die Beiträge dieses Sammelbandes.

1 Hefte als Ausdruck von Lernkulturen

Nichts scheint alltäglicher als der Gebrauch von Schulheften. Seit der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht vor etwa 200 Jahren in Deutschland gehören Hefte wie selbstverständlich zum Instrumentarium der Beschulung. Selten oder nie werden sie als *Bildungsmedium* reflektiert. In einer Zeit flüchtiger und zunehmend digitaler Kommunikation sind sorgfältig geführte Hefte aus Papier im Schulalltag längst keine Selbstverständlichkeit mehr. Gegenwärtige Programme „Digitaler Bildung“ als vermeintlicher Alternative zu Papiertechniken (Rittelmeyer 2021) geben Anlass, den Bildungswert von Schulheften zu überdenken und Gesichtspunkte ihres Nutzens in einer zunehmend digitalisierten Schullandschaft zu vergegenwärtigen.

Schulische Lernarrangements wie das Führen von Heften lassen sich direkt auf den durch die allgemeine Schulpflicht bedingten Bildungsanspruch beziehen. Dennoch wurden diese Bezüge in der Literatur kaum jemals hergestellt und viele Fragen blieben offen. Vorausgesetzt, aber noch ungeklärt erscheint, wozu genau der Gebrauch der Schulhefte dient, wie die Aufgaben der Heftführung auf den Bildungsanspruch zu beziehen sind, ob es vorrangig um die korrekte Wiedergabe oder Speicherung von Inhalten – ähnlich wie in Schulbüchern oder anderen Quellen – geht oder ob eine eigenständige Bearbeitung durch die Lernenden angestrebt ist und ob damit verbunden individuelle Förderung, Differenzierung, womöglich der Umgang mit Heterogenität bedacht werden. Schließlich bleibt zu prüfen, ob die Heftarbeit in einer am „Primat des Kognitiven“ (Baumert 2002, S. 105) orientierten Lernkultur dem Anspruch allgemeiner Bildung gerecht wird und welche Rolle dabei konkrete Praktiken der Heftführung für die Allseitigkeit der Bildung und für die Nachhaltigkeit des Lernens spielen. Je weiter die Erkundungs- und Forschungsarbeit der Herausgeberin und des Herausgebers fortschritten, desto mehr unbearbeitete Aspekte schulpädagogischer und vor allem waldorfschulischer Gepflogenheiten und Nutzungen von Heften waren zu sichten und schließlich für diese Publikation aufzubereiten.

2 Epochenhefte an Waldorfschulen

Die Heftkultur der Waldorfschulen ist in der heutigen Bildungslandschaft in mehrerlei Hinsicht eine Besonderheit. Vom ersten Schultag an bis zum Schulabschluss führen Schüler*innen an Waldorfschulen regelmäßig sogenannte *Epochenhefte*. Die Hefte spiegeln sowohl wesentliche Unterrichtsinhalte als auch individuelle Entwicklungsschritte wider. Epochenhefte zeichnen sich durch ihre ästhetische Gestaltung aus und vermitteln so buchstäblich Bilder einer Pädagogik, die in umfassender Weise auf anthropologischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen beruht (Schmelzer 2016; Schmelzer & Deschepper 2020). Epochenhefte sind jedoch kein obsolet gewordenes Relikt einer vermeintlich vergangenen „Epoche des Papiers“ (Müller 2012, S. 352) oder bloß Ausdruck einer Retro-Kultur (Richtel 2011). Vielmehr stellen sie gerade in Zeiten der Digitalisierung ein vielfältiges Bildungsmedium dar und lassen sich – wie in anderen Lernkulturen auch – als spezifische Form der Realisierung eines Anspruchs verstehen, der dem Bildungsbegriff seit jeher inhärent ist.

Dass solche Hefte nicht mehr notwendig auf Papier geführt werden und nicht hauptsächlich Sammlungen abgeschriebener Texte beinhalten sollen, liegt auf der Hand. Nichtsdestotrotz bleiben Papiertechniken für viele mediale Praktiken formgebend. Die spezifische Heftkultur der Waldorfschulen speist ihre Kraft sowohl aus etablierten Traditionen als auch aus deren zeitgemäßer Verwandlung. Als solche bietet die Epochenheftkultur einen exemplarischen Gegenstand, an dem grundsätzliche Fragen zur Ausrichtung schulischer Lernkulturen studiert werden können.

Epochenhefte im Plural bilden ein Bildungsmedium im Singular. Denn erst in der Pluralität verschiedener Hefte einer Epoche oder verschiedener Hefte des Bildungsgangs einer Person oder einer Klassen- bzw. Lerngemeinschaft gewinnen Epochenhefte jene sinnstiftende Qualität, die sie als Bildungsmedium konstituiert. In Anbetracht des Bedarfs einer gründlichen Reflexion und ggf. einer Revision etablierter Routinen kommt der Epochenheftarbeit als wesentlicher Bestandteil einer Lernkultur im Kontext des Umgangs mit Heterogenität eine besondere Bedeutung zu.

3 Epochenunterricht und die Kultur der Epochenhefte

Epochenhefte sind heute in der Waldorfpädagogik weltweit verbreitet. Ihr Gebrauch ist unmittelbar mit dem *Epochenunterricht* verbunden, der noch weitgehend ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschulen darstellt. Aber die Kultur der Epochenheftarbeit ist ebenso wenig eine Erfindung der Waldorfpädagogik

wie der Epochenunterricht selbst, sondern hat identifizierbare Wurzeln in schulpädagogischen Traditionen. Dennoch ist sie in der heutigen Bildungslandschaft einzigartig.

Im *Epochenunterricht* wird jeweils ein Hauptfach in einem Zeitraum von drei bis vier Wochen täglich mindestens 90 Minuten lang unterrichtet. Nach diesen drei bis vier Wochen wechselt das Fach (Kamm 2000; Wiehl 2015, S. 233 ff.; 2016; 2019a; 2019b). Der Terminus *Epoche* benennt nicht nur die Zeiteinteilung, sondern auch den Sinnzusammenhang des Unterrichtsgeschehens während dieser drei bis vier Wochen. So ist z. B. im Curriculum der Waldorfschulen im Sachunterricht der dritten Klasse eine *Hausbauepoche* üblich, im Mathematikunterricht der fünften Klasse eine Epoche zur *Freihandgeometrie* oder im Deutschunterricht der elften Klasse eine Epoche zu Wolfram von Eschenbachs *Parzival* (Richter 2019). Das im Verlauf einer Epoche von den Schüler*innen geführte sogenannte *Epochenheft* enthält mehr oder weniger individuell ausgestaltete Inhalte zum Thema der Epoche und dokumentiert zugleich Lern- und Entwicklungsschritte der Schüler*innen. Es ist insofern weder mit einem reinen Arbeitsheft gleichzusetzen, das schlechthin alle Produkte der Lernenden aufnimmt, noch mit einem Ergebnisspeicher der Unterrichtsinhalte, in den nur Tafelanschriften übertragen werden, noch auch mit einem Lerntagebuch, das vorrangig eigene *Lernerfahrungen* dokumentiert und reflektiert. Epochenhefte partizipieren an allen drei Funktionen und sind auf keine dieser drei Formen zu reduzieren.

Epochenhefte bilden seit den Anfängen der Waldorf-Schulpädagogik das wichtigste der verwendeten Bildungsmedien. In gehefteter Form, aber auch als Lose-Blatt-Hefter oder inzwischen digital geführt, dokumentieren sie in unterschiedlicher Art Inhalte, Aufgaben und Lernprozesse und unterscheiden sich meist von Kladden, Übungs- und Vorschreibheften. Je nach Lehrkraft, Unterrichtsfach, Klassenstufe und Schüler*in variiert die Arbeitsweise mit Epochenheften zwischen Dokumentation bzw. Reproduktion von Unterrichtsinhalten, individualisierter Aneignung sowie Reflexion und Bewertung.

Epochenheftarbeit ist eine Form der Mediengestaltung und bildet ein wesentliches Element der Medienbildung an Waldorfschulen (Becker 2022). Bereits in ihrer ersten Schulstunde gestalten die Erstklässler*innen die ersten Epochenheftseiten. Mit Wachsböckchen malen sie zwei Formen – die *Gerade* und die *Krumme* – als Basiselemente aller weiteren Gestaltung von Schrift und Bild. Ebenso grundlegend wie gerade und gekrümmte Linien für graphische Gestaltung und Schriftbild ist die Heftarbeit für die Lernkultur der Waldorfschulen. Neben der inhaltlichen Qualität textlicher, zeichnerischer und malerischer Einträge sind das ästhetische Erscheinungsbild und die individuelle künstlerische Gestaltung kennzeichnend für Epochenhefte.

4 Epochenhefte als Bildungsmedium

Über das „Alltagsmedium Blatt“ schrieb der Kulturwissenschaftler Werner Faulstich, dass es sich um „das mit Abstand am meisten vernachlässigte Kommunikationsmedium unserer Zeit“ handle (Faulstich 2008, S. 7). Ähnliches lässt sich auch über Schulhefte im Allgemeinen und über die Epochenhefte der Waldorfschulen im Besonderen sagen. Schulhefte sind zwar ebenso alltäglich wie andere Unterrichtsmaterialien, Bildungsmedien oder papiergestützte Techniken, denen in den vergangenen Jahrzehnten eingehende Untersuchungen gewidmet wurden (Faulstich 2008; Haarkötter 2021; Krajewski 2002; Müller 2012; Balcke et al. 2022). Aber keine dieser Studien thematisiert *Schulhefte* als papiergestütztes (Bildungs-)Medium. Einzig für spezielle Formen und Methoden der Heftführung wie Projektheft, Portfolio oder Lerntagebuch existieren ausführliche Darstellungen (Gläser-Zikuda & Hascher 2007; Schirmer 2015). Dagegen hat die Forschungsliteratur zu *Bildungsmedien* im engeren Sinn fast ausschließlich Medien mit vorgeprägten Inhalten – traditionell Schulbücher, heute vorwiegend digitale Lernumgebungen – zum Gegenstand (Balcke et al. 2022). Schulhefte werden in der Literatur entweder als Verbrauchsmaterial der Beschulung verstanden (Lawn & Grosvenor 2005) oder als bildungshistorische Quellen wahrgenommen (Meda et al. 2010). Der vorliegende Band betritt insofern Neuland, als er Schulhefte als *Bildungsmedium* exponiert und erstmalig eine spezifische, etablierte Schulheftkultur systematisch darstellt und multiperspektivisch erschließt. Inwiefern die Heftkultur der Waldorfschulen reichhaltig genug ist, um *Epochenhefte als Bildungsmedium* geltend machen zu können, wird dieser Band zeigen.

Die Medialität der Epochenhefte ist von der Materialität der Hefte weder einfach zu trennen noch auf diese zu reduzieren. Ein leeres Heft wird zum *Epochenheft* erst in dem spezifischen Kontext der Epochenheftarbeit, also durch die aktive und bewusste Gestaltung seitens der Schüler*innen im Sachzusammenhang einer bestimmten Epoche. Analog zur Epoche benennt auch der Terminus *Epochenheft* zugleich die äußere (materielle) Form und den inneren (medialen) Sachzusammenhang. Im Unterschied zur vergleichsweise reaktiven Nutzung von Bildungsmedien mit vorgeprägten Inhalten – seien es linear strukturierte Bücher oder interaktive digitale Lernumgebungen – werden Epochenhefte nicht ohne die Eigenaktivität der Lernenden zu einem Bildungsmedium.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Aktivierung der Lernenden ist – zumindest in der Unter- und Mittelstufe – das Schreiben mit der Hand. Die Pflege der Handschrift ist viel mehr als eine antiquiert erscheinende Sekundärtugend. Schreiben – zumal mit der Hand – ist eine bewährte Kulturtechnik der Verlangsamung (Becker 2022, S. 263 f.) oder eine „Geste der Hingabe“ (Türcke 2024) an die Inhalte des Schreibens. Dennoch wurde das Schreiben mit der Hand in den vergangenen beiden Dekaden zuweilen als zusätzliche (und in Zukunft vermeidbare) Hürde des Verstehens angesehen. Entgegen einem Konzept des Verstehens

als vorrangig rezeptiver Tätigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung zeigen empirische Forschungen zur Feinmotorik, dass aktives Schreiben die kognitive Entwicklung stärker unterstützt als rein rezeptives Lesen (Suggate et al. 2023). Auch die Materialität der Schreibgeräte spielt dabei eine Rolle. So hat das Schreiben mit der Hand auf Papier – wie es in der Epochenheftarbeit der Unter- und Mittelstufe gepflegt wird – einen deutlich stärkeren Effekt auf die kognitive Entwicklung der Schreibenden als das Tippen auf einer Tastatur, und dieses wiederum einen geringfügig stärkeren Einfluss als das Schreiben auf der glatten Oberfläche z. B. eines Tablets (Mayer et al. 2019).

„Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken“, notierte schon 1882 Friedrich Nietzsche und hatte dabei mit „Schreibzeug“ nicht Federhalter oder Stifte, sondern die Schreibkugel als Vorläufer der Schreibmaschine im Blick (Nietzsche 2002, S. 18). Wir dürfen gegenwärtig ebenso an generative KI (u. a. Chatbots) als „Schreibzeug“ denken. Ungeachtet der kreativen und spielerischen Nutzungsmöglichkeiten zeigt sich in jüngsten Studien, dass Chatbots zwar das Potenzial „zu einer Steigerung der Lernleistung“ haben, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen, wenn beispielsweise keine alternativen Maßnahmen zur Verfügung stehen oder „wenn der Einsatz von Chatbots didaktisch geplant ist und begleitet wird“; beiläufige oder ungeplante Nutzungen bewirken keine „kognitive Förderung“ (Zierer 2024). Grundsätzlich lasse sich sagen, so der Erziehungswissenschaftler Klaus Zierer, dass „die Wirksamkeit von ChatBots“ von der Unterrichtsqualität und -atmosphäre, den klar formulierten Lernzielen sowie der positiven Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden abhängen (ebd.). Also nicht die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten des Chatbots sind entscheidend, sondern die aktivierenden Lernverhältnisse. So steht wohl außer Frage, dass Chatbots als Denk- und Schreibwerkzeuge vorderhand eher zur Passivierung denn zur Aktivierung, eher zur Depersonalisierung denn zur Individualisierung und zur Abgabe von Text-Verantwortung denn zur Eigenverantwortlichkeit beitragen. Die Epochenheftarbeit – in der Unter- und Mittelstufe vorrangig als Papiertechnik, in der Mittel- und Oberstufe unterstützt durch audio-visuelle, später webbasierte Formen der Mediengestaltung – stellt dagegen eine Form ästhetisch und kognitiv aktivierenden, personalisierten und individualisierenden, eigenverantwortlichen und nachhaltigen Lernens dar.

Als Bildungsmedium erfüllen Epochenhefte verschiedene Funktionen – von der Ergebnissicherung im Unterricht über die Nutzung als Lernmedium zur Prüfungsvorbereitung, die Dokumentation, Kommunikation und Präsentation von Lernverläufen bis hin zur Exploration eigener Formen medialen Ausdrucks. Aus diesem breiten Spektrum medialer und pädagogischer Funktionen ergeben sich verschiedene Kontextualisierungen der Epochenheftarbeit in der Medienbildungstheorie, in der Schulpädagogik und in den einzelnen Fachdidaktiken. Systematische Bezugsgrößen für eine Reflexion der Epochenheftkultur sind Theorien allgemeiner und fachspezifischer Bildung, Studien zu Lernkulturen

und Unterrichtsqualität, Theorien der Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit oder des selbstverantwortlichen und nachhaltigen Lernens. Des Weiteren sind Formen der Binnendifferenzierung im Unterricht, konstruktiver Unterstützung, individueller Bewertung sowie wertschätzende Feedbacks für eine Diskussion der Epochenheftarbeit als Lernkultur zu berücksichtigen.

5 Dieser Band und seine Beiträge

Der Band stellt ein Novum dar, insofern erstmalig eine unmittelbar praxisrelevante Form der Heftführung multiperspektivisch reflektiert wird. Der Sammelband vereint Aufsätze von Wissenschaftler*innen und Waldorflehrer*innen, die zum Teil ähnliche, aber auch sehr unterschiedliche Positionen vertreten. Viele Beiträge zehren vom Erfahrungsschatz der an Waldorfschulen Tätigen. Einige verbürgen sich bewährter Traditionen, andere stellen die Arbeit mit innovativen Methoden vor oder kontextualisieren die Epochenheftarbeit in der Medienbildung, in der Schulpädagogik oder in Fachdidaktiken. Wiederum andere begründen neue Praktiken im Umgang mit Epochenheften und stellen dieses Medium nicht Frage, sondern schlagen den zeitgenössischen Bedarfen abgelesene Arbeitsweisen vor.

Die Beiträge im ersten Teil des Sammelbands diskutieren grundsätzliche Fragen der *Epochenhefte als Bildungsmedium* und verorten sie in aktuellen Diskursen der Kultur- und Bildungswissenschaften.

Eine theoretische Einbettung in den Forschungskontext der Bildungsmedien, unter denen Schulhefte einen vernachlässigten Bereich darstellen, nimmt Christian Becker im Rahmen seines Reviews vor. Die folgenden Beiträge erkunden die Doppelnatur des Epochenheftes als Unterrichtsmaterial und Bildungsmedium.

Nana Göbel spannt einen ikonographischen und ideengeschichtlichen Bogen von der Epochenheftarbeit der 1920er Jahre in der ersten Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe bis hin zur heute weltweiten Verbreitung und zeigt an dem – in den 1920er Jahren visionären – Thema der Ökologie auf, wie die Epochenheftarbeit der Individualisierung sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte Ausdruck verleiht.

Bernhard Schmalenbach und Sebastian P. Suggate untersuchen die mit der Epochenheftarbeit einhergehenden imaginativen Prozesse, deren Ausbildung in der Waldorfpädagogik in besonderer Weise gefördert wird. Sie kontextualisieren dabei die in der Kulturgeschichte etablierten Verständnisse von Imagination mit neuester empirischer Forschung.

Angelika Wiehl stellt das Potenzial der Epochenheftarbeit für individualisierendes und nachhaltiges Lernen heraus. Dabei fokussiert sie auf Prozesse der Gedanken-, Text- und Bild-Gestaltung und akzentuiert somit die Heftarbeit als wesentliches Moment ästhetischer Bildung außerhalb des Kunst-Fachunterrichts.

Einen zukunftsprospektivistischen Blick nimmt Bettina Scholz ein, indem sie die Arbeit der Lernenden mit Epochenheften aus der Perspektive auf die Arbeit bildender Künstler mit ihren Skizzenbüchern rekonstruiert und von dieser Parallele ausgehend die Aspekte des Erfinderischen und Improvisierten für die Epochenheftarbeit der Zukunft stark macht.

Eine andere Perspektive auf die Ästhetik der Epochenhefte formuliert Christian Becker, indem er Theorien der philosophischen Ästhetik aufnimmt, um die Epochenheftarbeit im Diskurs der Unterrichtsforschung und Fachdidaktiken über Formen der Aktivierung zu verorten.

Der zweite Teil des Sammelbands beschreibt und diskutiert exemplarisch verschiedene Aspekte der etablierten *Epochenheftkultur an Waldorfschulen*. Die Beiträge in diesem Teil stellen die Tradition des Epochenunterrichts und der Epochenheftarbeit an Waldorfschulen dar, beschreiben exemplarische Anwendungen in der Unter-, Mittelstufe und Oberstufe und stellen empirische Studien vor, in denen Lehrkräfte bzw. Schüler*innen zu ihrem Umgang mit Epochenheften befragt wurden.

Karolin Kapferer erläutert die Prinzipien des Epochenunterrichts an Waldorfschulen und inwiefern dieses Konzept zeitgenössischen Ansprüchen an nachhaltiges Lernen entspricht.

Unmittelbar aus diesem epochalen Unterrichtskonzept entwickelte sich bereits an der ersten Waldorfschule die Arbeit mit den Epochenheften, die Tomáš Zdražil als bewährte Praxis rekonstruiert. Als pädagogischen Anspruch der Waldorfpädagogik, an dem sich die konkrete Handhabung der Hefte unter den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft bemisst, formuliert er die Unterstützung der leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung der Lernenden.

Lilith Ziegler gewährt konkrete Einblicke in die Arbeit mit Epochenheften im Anfangsunterricht und beschreibt die Ausrichtung der Praxis nach ästhetischen, lernpsychologischen, nachhaltigen und wertschätzenden Kriterien.

Ulrich Kaiser nimmt in seinem Beitrag detailliert die Schreibprozesse der Epochenheftarbeit in den Blick, die weit über den Deutschunterricht hinaus Formen kreativen Schreibens pflegen und an die das formative Feedback seitens der Klassenlehrer*innen anschließt.

Marcus Erb-Szymanski stellt eine Form der fächerübergreifenden Epochengestaltung vor, an der sich drei Prozessebenen – die Praxis- oder Handlungsebene, die Bild- oder Strukturebene und die Reflexions- oder Symbolebene – erkennen lassen, die in der Waldorfpädagogik auf differenzierte Weise angesprochen werden und sich in der Arbeit mit den Epochenheften widerspiegeln.

Sophia Klippstein beschreibt für die Mittelstufe Potenziale einer erweiterten Epochenheftarbeit, die Layouts und Papiergestaltungen moderner Printmedien aufgreift, um den sich wandelnden und individualisierenden Gestaltungsansprüchen der Schüler*innen zu entsprechen. Aus einer Befragung von Lehrkräften erschließt sie spezifische Anforderungen an die Heftarbeit in der Mittelstufe.

Durch eine empirische Studie zu Aussagen von Schüler*innen über die Epochenheftarbeit macht Maria-Sibylla Hesse deutlich, dass im Geschichtsunterricht der Oberstufe die eigenständige Dokumentation von Lernwegen und die persönliche Narrativierung geschichtlicher Inhalte für den Lernprozess von großer Bedeutung sind.

Die Beiträge des dritten Teils stellen *Methoden, Variationen und Innovationen* der Epochenheftarbeit vor. Dazu verorten sie die Epochenheftarbeit in den Bildungsgängen der Waldorfschüler*innen, vergleichen diese traditionelle Methode mit anderen Praktiken der Heftführung, anderen Schreibformen bzw. anderen medialen Techniken oder formulieren Gesichtspunkte für eine zeitgemäße (Re-)Konzeptualisierung der Epochenheftarbeit.

Karoline Kopp ordnet die Epochenheftarbeit der oberen Mittelstufe in den Kontext der Medienbildung ein und beschreibt, wie sich die in der Unterstufe eingeübte Praxis der Heftarbeit in dem Projekt „Epochenheft als Zeitung“ zu Verständnis und Handhabung aktueller Mediengestaltung erweitert.

Ulrike Sievers und Martyn Rawson zeigen, wie sich die Epochenheftarbeit der Mittelstufe zur Portfolio- und Projektarbeit in der Oberstufe wandeln kann, wie die eigenständige Gestaltung seitens der Schüler*innen zur Reflexion ihrer eigenen Lernwege beiträgt und deren Produkte für die Lernenden individuell bedeutsam werden lässt. Ferner diskutieren sie Kriterien der Beurteilung dieser freien Arbeitsformen.

Eine andere und freiere Schreibpraxis als die aus der Mittelstufe gewohnte vermittelt Angelika Wiehl mit einem Beitrag zum Essay-Schreiben im Literaturunterricht der Oberstufe. Nicht die Dokumentation eines Lernweges steht im Mittelpunkt dieses Schreibens, sondern die Individualisierung der Erkenntnis, deren ereignishaften Charakter die Lernenden in verschiedenen Essayformen erkunden.

Frank Steinwachs diskutiert, inwieweit und wodurch der schulisch organisierte Kompetenzerwerb jenseits von Bildungsstandards Teil eines individuellen Bildungsprozesses werden kann. Dazu rekonzeptualisiert er die Epochenheftarbeit als Kuratieren eines eigenen Entwicklungsportfolios, was neben der Neuordnung von Wissensbeständen auch deren vorherige Infragestellung oder Dekonstruktion und Rekombination einschließt.

Der Beitrag von Franz Glaw rundet den Sammelband ab und beschreibt, wie sich die Arbeit mit den Medien Text und Bild im analogen Epochenheft durch geeignete Aufgabenformate zur medienmündigen und freien gestalterischen Verwendung von Audio-, Video- und webbasierten Medien transformieren lässt.

Das Panorama der in den Aufsätzen dargestellten Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten von Epochenheften als Bildungsmedium rekurriert auf ein Feld der Bildungstheorie, Unterrichtsforschung und Fachdidaktik, das sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts grundlegend transformiert hat. Schulhefte waren seit

der Einführung der allgemeinen Schulpflicht weit verbreitet. Die eigenständige Heftgattung der Waldorf-Epochenhefte hat ihre wiedererkennbare Gestalt nachweislich seit den 1920er Jahren gefunden und bis heute als Tradition bewahrt.

Die vielgestaltigen gesellschaftlichen Umwälzungen der vergangenen Dekaden – unter Stichworten wie Neo-Liberalisierung, Globalisierung, Sensibilisierung für Heterogenität, Interkulturalität, Inklusion, Digitalisierung nur schemenhaft umrissen – verändern Schulen und Bildungsmedien grundlegend. Die Verbreitung anderer Medienformate stellt Printmedien und Papiertechniken – wenn sie nicht bald ganz verdrängt werden – als Paradigma für Bildungsmedien in Frage. Der Notwendigkeit, unter diesen Herausforderungen den Bildungswert der von Lernenden selbst gestalteten Waldorf-Epochenhefte neu zu befragen, zu vergegenwärtigen und Formen seiner Transformation zu beschreiben, haben sich die Autor*innen dieses Bandes gewidmet. Die Aufsätze zeigen, wie die Epochenheftarbeit als Form sinnstiftenden, kreativen, kommunikativen und nachhaltigen Lernens verstanden werden kann und selbst audio-visuelle oder webbasierte Medien ihren Bildungswert nicht unabhängig von medialen Kompetenzen entfalten, die in der Heftarbeit erworben werden (Becker 2022). Epochenhefte können in diesem Sinne als ein in der hundertjährigen Geschichte der Waldorfpädagogik etabliertes und unter den Herausforderungen der Gegenwart reflektiertes Bildungsmedium mit Zukunft gelten.

Literatur

- Balcke, Dörte; Benecke, Jakob; Richter, Andrea; Schmid, Michaela & Schulz-Gade, Herwig (2022) (Hrsg.): Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, S. 100–150.
- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit. Ein Beitrag zur Medienbildung. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank: Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 259–273.
- Faulstich, Werner (2008) (Hrsg.): Das Alltagsmedium Blatt. München: Fink.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (2007) (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamm, Helmut (2000) (Hrsg.): Epochenunterricht. Grundlagen, Modelle, Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krajewski, Markus (2002): Zettelwirtschaft: Die Geburt der Kartei aus dem Geist der Bibliothek. Berlin: Kadmos.
- Lawn, Martin & Grosvenor, Ian (2005): Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines. Wallingford: Symposium Books.
- Mayer, Carmen; Wallner, Stefanie; Budde-Spengler, Nora; Braunert, Sabrina; Arndt, Petra A. & Kiefer, Markus (2020): Literacy Training of Kindergarten Children With Pencil, Keyboard or Tablet Stylus: The Influence of the Writing Tool on Reading and Writing Performance at the Letter and Word Level. In: *Frontiers in Psychology*, 10 (2020) 3054.

- Meda, Juri; Montino, Davide & Sani, Roberto (2010) (Hrsg.): *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa.
- Müller, Lothar (2012): *Weißes Magie. Die Epoche des Papiers*. München: Hanser.
- Nietzsche, Friedrich (2002): *Schreibmaschinentexte*. Weimar: Bauhaus Universitätsverlag.
- Richtel, Matt (2011): *A Silicon Valley School That Doesn't Compute*. In: *The New-York Times*, Oct. 23, 2011, Section A, S. 1.
- Richter, Tobias (2019) (Hrsg.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. 5., durchges. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, Christian (2021): *Digitale Bildung. Ein Widerspruch*. Oberhausen: Athena.
- Schirmer, Anna-Maria (2015): *ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun*. München: kopaed.
- Schmelzer, Albert (2016): *Zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners*. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 214–227.
- Schmelzer, Albert & Deschepper, Jan (2020): *Menschenkunde verstehen. 14 Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“*. 2. Auflage. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Suggate, Sebastian P.; Karle, Viktoria L.; Kipfelsberger, Tanja & Stoeger, Heidrun (2023): *The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development*. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 232 (2023) 105674. Online: pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37003153/ (Abruf: 17.03.2024).
- Türcke, Christoph (2024): *Der Wert der geschwungenen Linie*. In: *FAZ*, 23.2.2024.
- Wiehl, Angelika (2015): *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2016): *Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik*. In: Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 533–571.
- Wiehl, Angelika (2019a): *Die waldorfpädagogische Unterrichtsmethodik als übende Selbstbildung*. In: Maschke, Thomas (Hrsg.) (2019): *Bildungsinnovation: Impulse aus Reformpädagogik und Inklusiver Pädagogik*. Salzburg: Residenz, S. 189–203.
- Wiehl, Angelika (2019b): *Waldorfschule als Methodenschule. Ein propädeutisches Lehr-Lernkonzept*. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 135–150.
- Zierer, Klaus (2024): *CHATGPT & CO: Selbst verschuldet unmündig durch Chatbots?* In: *FAZ NET*, 29.02.2024.

Dank

Wir danken den Autor*innen herzlich für ihre Beiträge; wir wissen sehr zu schätzen, dass sie neben ihrer vollen Berufstätigkeit an Waldorfschulen, Hochschulen und in internationalen Netzwerken sich diesem bisher noch nicht im Rahmen einer Publikation aufgearbeiteten Themenfeld gewidmet haben. Für wertvolle Anregungen danken wir den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums „Bild und Pädagogik“ bzw. „Medienästhetik und Pädagogik“, das von 2015 bis 2023 am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim regelmäßig tagte. Shalin Ripa, Masterstudentin und wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Waldorfpädagogik, möchten wir herzlich danken für ihre sorgfältigen Recherchen der Literatur und für die Textkorrekturen.

Wir danken ehemaligen und gegenwärtigen Waldorfschüler*innen – Einzelpersonen ebenso wie ganzen Schulklassen – für die Bereitstellung ihrer Epochenhefte sowie aktiven Kolleg*innen an Waldorfschulen für die Teilnahme an einer schriftlichen Befragung zur Epochenheftarbeit. Insbesondere gilt unser Dank Nana Göbel, Dorothee Prange, Jan Deschepper und Tomáš Zdražil für die Unterstützung unserer Recherchen nach frühen Belegen der Epochenheftarbeit. Schließlich gilt unser Dank den Kolleg*innen in unseren Arbeitsfeldern für ihr offenes Interesse an dem Thema und Jana Winterfeld für die Überlassung aktueller Epochenheftbeispiele. Gerade weil wir in dieser Publikation nicht alle Dokumente abdrucken können, ist die begonnene Sammlung ein wertvoller Schatz für unsere zukünftige Forschung.

Vor allem danken wir der Waldorf-Stiftung im Bund der Freien Waldorfschulen, die diese Open-Access-Publikation großzügig finanziell gefördert hat. Michael Schröder, dem Geschäftsführer der Emil-Molt-Stiftung in Mannheim, danken wir ebenfalls für die finanzielle Unterstützung der Realisierung dieses Sammelbands.

Auch dem Verlag Beltz Juventa gebührt Dank für die sorgfältige redaktionelle Arbeit und die großzügige Ermöglichung des Abdrucks der Farbabbildungen. Wir wünschen uns gerade im Zuge der Digitalisierung in der Schulpädagogik eine weite Verbreitung und Erprobung unterschiedlicher Arbeitsweisen mit dem Bildungsmedium Epochenheft.

I Epochenhefte als Bildungsmedium

Schulhefte als Forschungsgegenstand

Christian Becker

Zusammenfassung

Schulhefte sind bislang kaum Gegenstand bildungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Forschung. In dem Beitrag wird eine systematische Perspektive auf Schulhefte entwickelt, die an etablierte Gegenstände dieser Wissenschaftszweige anschließt. Das Review fokussiert exemplarisch auf Schulhefte als historische Quellen sowie auf mediale Funktionen von Schulheften als Bildungsmedium.

1 Schulhefte als Quellen, als Medien und als Bildungsmedien. Einleitung

Schulhefte sind vielleicht das am meisten unterschätzte Bildungsmedium unserer Zeit. Ebenso alltäglich wie vorderhand unscheinbar, scheinen sie als Verbrauchsmaterial der Beschulung keiner Erforschung wert. Dem gegenüber steht ein breites Spektrum an Resultaten, die sich auf Schulhefte beziehen (lassen). Solche impliziten Bezüge werden hier aufgegriffen und perspektiviert. Forschungen, die Bildungsmedien explizit zum Gegenstand haben, widmen sich fast ausschließlich Schulbüchern oder digitalen Lernumgebungen. Schulhefte erscheinen meist als Trägermedium für Geschriebenes. Ein Heft ist aber mehr und anderes als der Container seiner Inhalte. Allen Möglichkeiten der Digitalisierung zum Trotz, basieren die gebräuchlichsten Dateiformate auf Strategien der Formatierung, die durch Papiertechniken etabliert wurden. Insofern bleiben Hefte aus Papier formgebend.

Der Titel des Beitrags scheint die Existenz einer Schulheftforschung vorauszusetzen, die es hier zu überblicken gälte. Indes sind Schulhefte – obgleich aus dem Schulalltag von Generationen nicht wegzudenken – in dieser Alltäglichkeit kaum jemals Gegenstand systematischer Forschung geworden. Eine Recherche in einschlägigen Datenbanken und Fachbibliotheken fördert keinen nennenswerten Umfang an Resultaten zu Tage. Archivbestände von Schulheften sind kaum vorhanden, die Sammlungen der meisten Schulmuseen nicht erschlossen (Montino 2010, S. XXX). Eine Ausnahme stellen die in der Deutschen Digitalen Bibliothek gesammelten Digitalisate dar.

Gründe mangelnder Überlieferung sind leicht auszumachen: Die Motivation, eigene Hefte zu verwahren, scheint an individuelle (positive) Erfahrungen und Erinnerungen der Schulzeit gebunden (Schiffler 2010, S. 193; Service 1990,

S. 14f.). Auch ihre Alltäglichkeit ist ein Grund mangelnder Überlieferung von Schulheften, denn verwahrt wurde wohl nichts, dem niemand irgendeine Bedeutung beimessen konnte (ebd., S. 14 f.). Daher sind Hefte nur vereinzelt Gegenstand historischer Untersuchungen geworden, denen sie als *Quellen* dienen. In kulturwissenschaftlich orientierten Studien sind Hefte dagegen als *Medien* thematisch. Mit verwandten Formaten wie Skizzenbüchern oder Notizzetteln teilen sie das Moment vorhersehbarer oder intendierter Kurzlebigkeit (Haarkötter 2021, S. 12). Schulhefte haben oft die Funktion, Übergängiges festzuhalten. Praxen der Heftführung dienen geradezu der Kultivierung dieses Übergängigen (Morley 2018, S. 317 ff.). Die Hefteinträge werden selten um der Mitteilung willen verfasst; Schulhefte sind insofern keine *Kommunikationsmedien*. Ihre mediale Funktion ist eine andere als die, sich (oder etwas) anderen mitzuteilen (Haarkötter 2021, S. 15).

Als *Bildungsmedien* im engeren Sinn stellen Schulhefte offenbar kein (forschungswürdiges) Problem der relevanten Fachwissenschaften dar. Stichworte wie Hausaufgaben, Übung, Aufsätze und Textaufgaben zeigen jedoch, dass Hefte für die Praxis, auf die sich diese Wissenschaften beziehen, eine große Rolle spielen. Der Beitrag entwickelt eine systematische Perspektive auf Schulhefte und schließt an etablierte Fragestellungen an. In Abschnitt 2 wird der Begriff des Schulhefts im Spannungsfeld zwischen Materialität und Medialität erörtert, in Abschnitt 3 Resultate über Hefte als historische Quellen referiert. Abschnitt 4 systematisiert Resultate über mediale Funktionen von Schulheften als Bildungsmedium. Der Ausblick kontextualisiert diese in Diskursen der Medienbildung und benennt Forschungsdesiderate.

2 Zum Begriff des Schulhefts: Materialität versus Medialität

Angesichts seiner Verbreitung scheint, was ein Schulheft ist, zunächst keiner Klärung bedürftig. Fraglich ist aber, inwieweit es als Medium verstanden werden kann statt bloß als Material.

Zwei naheliegende Verständnisse des Terminus *Schulheft* erweisen sich als Definiens des Forschungsgegenstandes unzureichend: Das Grimm'sche Wörterbuch erläutert ein Schulheft als „schreibheft für die schule“ (Grimm & Grimm 1999; Spalte 1952) und dies näherhin als „heft in das geschrieben wird“ (ebd., Spalte 1704). Dagegen als Terminus technicus verstanden, benennt das Wort *Heft* (abgeleitet von Heftung) den Unterschied der Schulhefte von *losen* Blättern einerseits und zu Büchern mit *gebundenen* Blättern anderseits. Dass der funktionale wie der normative Status dieser Heftung völlig ungeklärt ist, zeigt die Identifikation der Hefte mit oder die Abgrenzung von weniger bindenden Dateiformaten wie Heftern, Portfolios oder digitalen Formaten.

Unzureichend sind beide Verständnisse, insofern sie Hefte auf ihre Inhalte oder ihre Form und Materialität reduzieren und deren komplexe Relationen ungeklärt lassen. Hefte sind – wie Bücher – Träger von Zeichen, die Inhalte (z. B. Texte) konstituieren. Nicht Bücher werden gelesen, sondern Texte, die *in* Büchern erscheinen (Schulz 2015, S. 11). Ebenso werden nicht (Epochen-)Hefte geschrieben, sondern *in* Heften wird geschrieben. Anders als Bücher tragen Schulhefte regelmäßig Spuren weiterer Autor*innen als der auf dem Deckblatt vermerkten (Badanelli & Mahamut 2011, S. 88): Die Eintragungen der Lehrkräfte in den Heften ihrer Schülerinnen und Schüler folgen eigenen subkulturellen Codes (Herman et al. 2008, S. 364 ff.).

Ein naheliegender Einwand rechnet Schulhefte zu Verbrauchsmaterialien der Beschulung (Meda 2010, S. XXVI; Schiffler 2010, S. 189) statt zu deren Medien: Hefte gehören seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht zum Alltag der Schulen (Morley 2018, S. 312; Schiffler 2010, S. 187), und ihr Gebrauch bestimmt die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern noch nach dem vermeintlichen Ende der „Epoche des Papiers“ (Müller 2012, S. 352). Dasselbe ließe sich aber auch über Schreibgeräte, Utensilien und Möbel oder alltägliche Routinen wie die Zeiteinteilung in Form von Stundenplänen sagen.

Es scheint mithin gerade das unspezifisch Alltägliche zu sein, was Schulhefte tendenziell marginalisiert (Betz et al. 2014, S. 259). Diese Marginalität kann jedoch als Charakteristikum einer Klasse von Medien verstanden werden: *Alltagsmedien* zeichnen sich nicht durch „alltägliches Medienhandeln“ aus, sondern dadurch, dass dieses „Alltagshandeln dabei [nicht] explizit als Medienhandeln“ (Faulstich 2008, S. 22) sichtbar wird. Alltagsmedien sind mithin solche, deren Gebrauch vergessen macht, dass es sich bei ihnen überhaupt um Medien handelt.

Auf eine kurze (und leicht reduktionistische) Formel gebracht, „strukturieren“ Bildungsmedien „den Transfer von Wissen“ (Radvan 2018, S. 57). Reduktionistisch ist die Formel insofern, als sie voraussetzen scheint, dass Bildungsmedien als „Informationsträger“ eines Wissens fungieren, das „als lehr- und lernrelevant gilt“ und zum Zwecke dieses Transfers „didaktisch aufbereitet“ (Ott 2015, S. 19) vorliegt, sowie dass Inhalte und Relevanz dieses Wissens vorausgesetzt werden können und von ihrem Transfer zu trennen sind. Ebenso fraglich wie diese Voraussetzung ist die einer sauberen Trennung der ideellen („fachlichen“) Gegenstände von physischen Trägern als den „materiell-technischen Gegenständen“ (Radvan 2018, S. 58). Medienträger sind jedoch nie nur der Container ihrer Inhalte, sondern „beide stehen im Verhältnis einer direkten Wechselwirkung, sodass Trägermedien zu einem integralen Teil von Bildungsmedien werden, indem sie deren Nutzung“ nicht nur ermöglichen, sondern „auch (prä-)figurieren“ (ebd., S. 59).

Ein leeres Schulheft hingegen, so scheint es, präfiguriert erst einmal nichts. Zum „container for content“ werden Hefte erst, indem Lernende (als „end users“) sie mit Inhalten füllen (Meda 2010, S. XXVII). Doch diese Leere trägt: Von der

Fabrikation bis zur Ausgestaltung tragen Schulhefte selbst vor und unabhängig von ihrer Nutzung zu Zwecken der *Bildung* (engl./franz.: *formation*) bereits Spuren ideeller *Formierung* (Meda 2010, S. XXVII f.; Montino 2010, S. XXXI; Herman et al. 360; Schiffler, S. 187 ff.).

Bevor nun Forschungsergebnisse über Schulhefte als Bildungsmedien im Einzelnen referiert werden, erörtern wir kurz deren Funktionen. Eine grobe Typologie *medialer* Funktionen von Bildungsmedien unterscheidet Kommunikation, Distribution, Präsentation, Speicherung und Episteme. *Distribution* umfasst nicht nur den Transfer von Wissen, sondern auch von Einstellungen, Haltungen und Weltbildern. *Kommunikation* findet in Schulheften zwischen verschiedenen Akteuren schulischer Bildung (Lernenden, Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern) statt. Die Funktion der *Präsentation* schließt die Inszenierung von Lerngegenden und die Dramaturgie von Unterrichtsverläufen ein.

Von allen Funktionen, die Medien zugeschrieben oder abgesprochen werden, ist *Speicherung* wohl die am wenigsten bestrittene. Wie aber die *Medialität* von Speicherung zu verstehen ist, bleibt meistens ungeklärt. Die Begriffsgeschichte der Speicherung ist von einer komplexen Metaphorik aufgeladen (Neubert 2015, S. 541 ff.). Wenn ein Speicher etwas *nicht* ist, dann ein Medium des Gedächtnisses. Woran man sich erinnert, das bedarf keiner Entäußerung an einem Ablageort. Speicherung als Wissenstechnik ist nicht nur nicht dasselbe wie *Memoria*, sondern steht als *Externalisierung* geradezu konträr zur *Erinnerung*. Zum *Medium* wird der Speicher meist erst beim erneuten Zugriff auf seine Inhalte. Ein Hefttypus, der in diesem Sinn als Speicher und nur als solcher fungiert, ist das Vokabelheft. Die Verwendung von Heften „im Textilen Werken“ als Speichermedium von „Vorlagen für die spätere häusliche Handarbeit“ sowie von Abschriften aus „Vorlagenbücher[n] mit Musterbriefen und anderen Mustertexten des täglichen Lebens“ (Schiffler 2010, S. 192) folgt buchstäblich der Etymologie des Speicherns als „bereithalten für zukünftigen Gebrauch“ (Neubert 2015, S. 536 f.).

Schulhefte dienen primär dem Lernen. Gelernt wird *mit* Heften als Distributionsmedium, *aus* Heften als Wissensspeicher und auch *in* Heften, z. B. bei kognitiv herausfordernden Tätigkeiten wie dem Erstellen von Einträgen. Hefte haben insofern eine *epistemische* Funktion. Klassisches Beispiel epistemischer Medien sind *Wahrnehmungsmedien* wie Fernrohr oder Mikroskop – materiale Artefakte, verstanden als „Werkzeuge der Weltaneignung“ oder Erweiterung von Sinnesorganen (Wagner 2016, S. 95 f.). Nach Humboldt zählen auch nicht-materiale bzw. nicht auf Wahrnehmungsakte bezogene Artefakte wie der Infinitesimalkalkül als solche „neue[n] Organe“, nämlich als „Mittel von allgemeinerem Gebrauche“ (als spezialisierte Messgeräte), „den Menschen (beschauend und wissend) in einen innigeren Contact mit der Aussenwelt zu setzen“ (Humboldt 1829, S. 319).

Neben *medialen* Funktionen haben Bildungsmedien auch *pädagogische* Funktionen. Schulhefte dienen z. B. der Subjektivierung (Beitrag von Becker in diesem Band), der Individualisierung (Beitrag von Wiehl zu Essays in diesem Band) oder der Enkulturation. Solche pädagogischen Funktionen sind in diesem Beitrag ausgeklammert.

3 Schulhefte als historische Quellen

In Forschungen zur Spezifik von Schulkulturen spielt die Rekonstruktion konkreter schulischer Praktiken eine immer größere Rolle (Sani 2010, S. XV). Schulhefte können dazu als Quellen dienen. Historien von Schulbüchern und Bildungsplänen zeigen, wie Erziehung und Bildung sein sollte (Herman et al. 2008, S. 352). Dagegen gewähren Schulhefte seltene Einblicke in die „black box“ des Klassenzimmers oder erlauben Rückschlüsse auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen (Braster et al. 2011). Hefte als Quellen einer „classroom history“ (Herman et al. 2008, S. 352) zeigen gleichwohl nie die Wirklichkeit vergangener Zeiten in actu oder bilden einen exakten Spiegel derselben.

Eine Typologie von Schulheften erscheint wenig zielführend, da die überlieferten Bestände sehr heterogen sind und die Verwendungsweisen der Hefte stark divergieren. Aus städtischen höheren Schulen sind Hefte seit der Barockzeit überliefert (Schiffler 2010, S. 187), aus Volksschulen erst aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Schiefertafel diente hier u. a. aus ökonomischen Gründen als Substitut für Papier als Schreibgrund. Dagegen verlieh Papier als Schreibgrund dem Geschriebenen Bestand (Montino 2010, S. XXIX) – und damit wohl auch Wertschätzung (Morley 2018, S. 312). Hefte aus Dorfschulen sind kaum nach Fächern differenziert, was die Realität der Unterrichtskultur dieser Schulen widerspiegelt. Dagegen etablierten sich in höheren Schulen differenzierte Praxen der Heftführung. So waren neben individuellen Schulheften auch gemeinsam geführte Hefte gebräuchlich (Badanelli & Mahamut 2011, S. 84 ff.). Die Verwendung dieser gemeinsamen Hefte folgte nicht etwa ökonomischer Not, sondern pädagogischen Prinzipien (ebd. 2011, S. 92 f.). Das Abschreiben von der Tafel in die Hefte (Badanelli & Mahamut 2011, S. 92 ff.), aus gedruckten Vorlagen (Schiffler 2010, S. 192) oder nach Diktat (Service 1990, S. 95) war gängige Praxis und die Heftführung ein wesentliches, mitunter stark ritualisiertes Element der „classroom tasks“ (Badanelli & Mahamut 2011, S. 98).

Überlieferte Hefte werden oft als „vessel or container of writing – in general, of any kind of writing“ (Montino 2010, S. XXIX) oder als „jewel casket[s] for school texts“ (ebd., S. XXIX) verstanden. Hefteinträge sind von Schüler*innen in der Schule oder für die Schule Aufgeschriebenes, was Texte im engeren Sinne („alphabetic writing“) ebenso einschließt wie Berechnungen („numerical writing“) oder graphische Elemente („iconographic writing“, Montino 2010, S. XXIX f.).

4 Zur Epochenheftkultur der Waldorfschulen

Das von Lernenden an Waldorfschulen im Verlauf einer Epoche geführte Epochenheft enthält inhaltliche Rekonstruktionen der wesentlichen Unterrichtsgegenstände. Die Hefteinträge werden innerhalb oder außerhalb des Unterrichts verfasst und mehr oder weniger individuell ausgestaltet. Epochenhefte derselben Epoche von verschiedenen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe haben meist ein ähnliches Gesicht. Der sich in den Heften im Ideal widerspiegelnde Sinnzusammenhang der Epoche stellt hohe Konsistenzanforderungen an die Hefteinträge, denen nicht alle Schülerinnen und Schüler gewachsen sind. Dennoch werden Epochenhefte traditionell nicht kollaborativ, sondern individuell geführt.

Über die Genese der Epochenheftkultur der Waldorfschulen war bislang kaum etwas bekannt. Inzwischen zeigen Recherchen, dass Epochenhefte bereits in den 1920er Jahren, also in der Frühzeit der ersten Waldorfschulen existierten (Beitrag von Göbel in diesem Band). Einige überlieferte Schülerarbeiten datieren aus einer Zeit, in der noch von einem direkten Einfluss Rudolf Steiners auf die Schulkultur auszugehen ist. Sie sprechen für die Annahme, dass sich die Praxis ästhetisch aus- und durchgestalteter Epochenhefte bereits in den ersten Jahren des Bestehens der Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe etabliert und bis heute erhalten hat.

Epochenheftsammlungen von Waldorfschüler*innen oder Klassen wie auch einzelne Hefte können essenzielle Einblicke in die „black box“ (Braster et al. 2011) des Unterrichtsgeschehens der betreffenden Epoche liefern. Eine detaillierte Erforschung der Schul- und Unterrichtskultur des Epochenunterrichts an Waldorfschulen unter Verwendung von Epochenheften steht noch aus.

5 Schulhefte als Bildungsmedium

Als Bildungsmedium dienen Schulhefte der Vermittlung, aber kaum der *Kommunikation*. Ihre Funktion ist meist eine andere als die, sich (oder etwas) anderen mitzuteilen (Haarkötter 2021, S. 15). Diesen Befund spiegeln empirische Studien wider. In einer qualitativen Inhaltsanalyse von 70 Schulheften der 1950er bis 1970er Jahre konstatieren Bildungshistoriker nur wenige und äußerst reduzierte kommunikative Elemente. Hefte stellten zwar eine der wenigen Informationsquellen für Eltern über den Bildungserfolg ihrer Kinder dar, dennoch beschränken sich Zeichen dieses spärlichen Informationsflusses zwischen Lehrkräften und Eltern auf die jeweiligen Signaturen (Herman et al. 2008, S. 358). Auch Schulleitung und Schulaufsicht bedienten (ebd., S. 358) und bedienen (Morley 2018, S. 323) sich dieses Kommunikationskanals.

Erwartbar findet Kommunikation in Heften überwiegend zwischen Lehrenden und Lernenden statt (Herman et al. 2008, S. 358). Auffällig sind die Ausdrucksformen, derer die Lehrkräfte sich bedienen, denn sie verletzen die im Schreibunterricht etablierten Normen und Konventionen schriftsprachlicher Kommunikation. So finden sich fast nie grammatikalisch vollständige Sätze (ebd., S. 363), stattdessen aber mannigfache An-, Durch- und Unterstreichungen (ebd., S. 359) sowie ein exzessiver Gebrauch an Interpunktionszeichen (ebd., S. 363). Die Einträge der Lehrkräfte in den Heften ihrer Schülerinnen und Schüler folgen eigenen, subkulturellen Codes (ebd., S. 365) wie Kürzeln für alle möglichen Fehlerarten (Morley 2018, S. 321 f.). Der (Richtungs-)Sinn dieser Codes ist durchgängig defizitorientiert. Ausdifferenzierten Codes für Fehlerarten stehen keine (gleichrangigen) Codes für Anerkennendes zur Seite (ebd., S. 311).

Kommentare wie „Still too many mistakes, Too many serious mistakes!“ (Herman et al. 2008, S. 362) haben keinen informativen Gehalt, allenfalls appellativen Charakter oder sind auf den akzentuierenden Effekt aus. Daneben finden sich in Schulheften selten Beispiele ermutigender Kommentare der Lehrkräfte (Morley 2018, S. 313; Badanelli & Mahamut 2011, S. 98). Die überwiegenden Formen angespannter Kommunikation dienen nicht dem Transfer von (neuen) Informationen, sondern der Distribution von Rollenerwartungen (Herman et al. 2008, S. 362).

Zur *Distribution* von Wissen sind Schulhefte nicht erst obsolet geworden, seit frei nutzbare Online-Ressourcen in großer Breite verfügbar sind, sondern bereits mit der Verbreitung gedruckter Schulbücher. Durch Bildungsmedien mit vorgeprägten Inhalten ist die Funktion von Schulheften als Distributionsmedium aber nicht abgelöst, denn die Distribution betrifft nicht nur die Inhalte. Wissenskulturen setzen spezifische Haltungen und Einstellungen voraus und tragen ihrerseits zu deren Verbreitung bei. Schulkulturen der Vergangenheit stehen zudem für die Distribution spezifischer Werthaltungen wie Sekundärtugenden (Ordentlichkeit, Fleiß). So bezieht sich ein erheblicher Anteil der Kommentare von Lehrkräften in Schulheften auf die Sauberkeit der Heftführung oder der Handschrift (Herman et al. 2008, S. 361; Service 1990, S. 103).

Der Schulhistorie dienen Hefteinträge zur Rekonstruktion der Inhalte und Praktiken, durch die Werte weitergegeben, aufgenommen und transformiert werden (Sani 2010, S. XXI). Probates Mittel dieser Werteerziehung (Herman et al. 2008, S. 367) sind Leit- oder Merksätze (Herman et al. 2008, S. 362) sowie religiöse, moralische, politische, mitunter sogar (populär-)wissenschaftliche Formeln (Badanelli & Mahamut 2011, S. 94). Auch Sprüche und Gedichte sowie Beschreibungen von Festen oder Gedenktagen im Schulheft tragen dazu bei (ebd., S. 96).

Die Gestaltung überlieferter Schulhefte lässt Rückschlüsse auf die *Präsentation* von Inhalten im Unterricht zu. Für die Ausstellung „Les cahiers au feu: usages des souvenirs d'école“ (Service 1990) im ethnographischen Museum Genf sammelte ein interdisziplinäres Team Relikte und Erinnerungen der Schulzeit. Unter den Sammlungsobjekten sind etliche Schulhefte. Eine Analyse von

Geographieheften zeigt, wie sich die Präsentation verändert (Beitrag von Göbel in diesem Band). Bei Heften vom Ende des 19. Jahrhunderts dominieren diktierter oder abgeschriebene Texte. Landkarten werden nur rudimentär und mit Tinte gezeichnet (Service 1990, S. 95). In den 1920er Jahren werden Hefteinträge nach ästhetischen Gesichtspunkten ausgestaltet, mit speziellen Stiften koloriert, Texte illustriert, Text und Zeichnungen auf Heftseiten arrangiert (ebd., S. 97). Die Karten sind differenzierter und zunehmend mit humangeographischen Informationen ergänzt, der Geographieunterricht rückt näher an die Lebenswelt der Lernenden heran. Im Verlauf der 1930er Jahre werden die Hefte individueller und zugleich dokumentarischer. Neben selbst erstellten Inhalten erscheinen eingeklebte Alltagsobjekte verschiedener Herkunftsländer. Der Unterricht wendet sich in den 1940er und 1950er Jahren von der Geographie unerreichbarer ferner Länder ab und touristisch erreichbaren Zielen zu. Zudem wird Geographie als exakte Wissenschaft mit quantitativ operierenden Verfahren erkennbar: Gezeichnet wird nun auf Millimeterpapier, die Hefte enthalten numerische Daten z. B. zur Wirtschaftsgeographie sowie diagrammatische Darstellungen. Von Lernenden erstellte Inhalte werden durch eingeklebte Reproduktionen aus anderen Quellen abgelöst; das gilt selbst für Texte.

Wann immer Hefte als Medien verstanden werden, ist die *Speicherung* von Wissensinhalten ihre naheliegendste mediale Funktion. Schulhefte dienen dem Lernen in dem Sinne, dass Lernende sich Wissensinhalte *aus* ihren Heften aneignen (Herman et al. 2008, S. 351). Der offensichtlichste Hefttypus für derartige Lernhandlungen ist das Vokabelheft im Fremdsprachenunterricht. Doch auch die zuvor erwähnten Geographiehefte lassen sich als Vokabelhefte lesen, denn die Hefteinträge zeigen kaum mehr als Listen von Namen.

Lernen *aus* (Vokabel-)Heften besteht in dem aneignenden Zugriff auf zuvor (womöglich unverstanden) abgelegte Wissensinhalte und folgt insofern der verbreiteten Semantik der Speichermedien. Die Auffassung von Heften als „selbst angelegte[r] Wissensspeicher“ (Prediger et al. 2011, S. 3) ist aber viel verbreiteter als der spezielle Hefttypus der Vokabelhefte. Sie ist insofern bedeutsam, als sie nicht erst den aneignenden Zugriff auf die Speicherinhalte, sondern bereits die Speicherung selbst als mediale Vermittlung ausweist. Speicherung, verstanden als Ergebnissicherung im Fachunterricht, ist insofern ein komplexes Gefüge vermittelnder Operationen.

Nachhaltig lernwirksames Sichern durch Verschriftlichung setzt eine adäquate Phase des Ordnen und Systematisierens voraus (ebd., S. 2). Zu sichern ist weder schlechthin alles, was im Unterricht thematisch wird (Herman et al. 2008, S. 368), noch auch nur das Kondensat des Unterrichts als Merksatz oder Formel – funktional äquivalent dem „roten Kasten“ (ebd., S. 9) im Lehrbuch. Solche roten Kästen als Standard für Hefteinträge zu setzen – wie es geschehen

mag, wenn Hefte als *selbstgeschriebene Lehrbücher* missverstanden werden – hieße, Prozesse der Regularisierung auszusetzen oder ihre potenziellen Ergebnisse vorwegnehmend vorauszusetzen.

Eine adäquate Ergebnissicherung (exemplarisch: im Mathematikunterricht) schließt neben *konzeptionellem* Wissen wie Definitionen und mathematischen Sätzen auch *prozedurales* Wissen wie Algorithmen oder die praktische Handhabung von Zirkel und Lineal sowie *metakognitives* Wissen wie den Abgleich einer Lösung mit der Problemstellung ein (ebd., S. 4). Speicherung als Ergebnissicherung im Fachunterricht ist eine mediale Transformation. Bildend ist aber nicht die Transformation von der Tafel ins Heft, sondern diejenige von *singulären Sprachen des Verstehens* in die regularisierte *Sprache des Verstandenen*.

Neben Kommunikation, Distribution, Präsentation und Speicherung ist die Erkenntnisgewinnung oder *Episteme* eine wichtige und häufig übersehene Funktion des Gebrauchs von Schulheften. Verschriftlichung ist vorrangig eine *epistemische* Praxis. Ein Heft ist mehr als ein Speichermedium, insofern es nicht nur fertige Gedanken aufnimmt, sondern allererst zur Verfertigung der Gedanken anregt. „Die allmähliche Verfertigung der Gedanken“ nicht nur wie bei Kleist (1805) beim Reden, sondern vor allem beim Schreiben benennt die produktive und verständnisförderliche Retardierung des Schreibens gegenüber dem Reden. *Verfertigung* der Gedanken bedeutet ebenso ihre Verfestigung wie – herausfordernder – ihre Wieder-*Verflüssigung*. Entspricht der Funktion von Heften als Speichermedium das Lernen *aus* Heften und der Funktion als Distributionsmedium das Lernen *mit* Heften, so haben Vorgänge der Verinnerlichung, Aneignung und Transformation buchstäblich *in* den Heften selbst ihren Ort.

Epistemisches Schreiben besteht nicht notwendig in anspruchsvollen Transferleistungen wie der Reflexion von Lösungsschritten oder Beweisformen (Kuntze & Prediger 2005, S. 2 ff.). Exemplarisch können Aufgaben mit der verbalen (mündlich oder schriftlich ausgeführten) *Beschreibung* elementarer Sachverhalte beginnen, woraus dann Strukturen erschlossen, Begriffe gebildet oder erste Schlüsse gezogen werden (Prediger & Wessel, S. 31 f.). Konzeptuell anspruchsvollere Tätigkeiten wie Erklären, Argumentieren oder Reflektieren erfordern entsprechende Sprachmittel, die im Unterricht entwickelt und (z. B. in Heften) geübt werden müssen. Die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Schüleraktivitäten nicht blinder Aktionismus bleiben, sondern epistemische Wirkung entfalten, wird in der empirischen Unterrichtsforschung als *kognitive Aktivierung* bezeichnet. Dabei handelt es sich nicht um eine zusätzliche Anforderung zur Förderung leistungsstarker Lernender, sondern um ein Qualitätskriterium an Aufgaben und Lernumgebungen. Mögliche Kriterien für lernförderliche Schreibarrangements umfassen die Authentizität von Schreibenanlässen und deren Situiertheit in der Lebenswelt der Lernenden, die authentische Adressierung der Texte, Transparenz über Lernziele des Schreibens sowie direkte Instruktion sprachbildender Elemente (Stephany et al. 2015, S. 136 f.).

Schreiben im Fachunterricht ist eine komplexe und voraussetzungsreiche Aktivität, die fast zwangsläufig zu Fehlern führt. Nicht zuletzt darin liegt ihr Bildungswert. Kein Übungsmedium mit vorgeprägten Inhalten – sei es auch kognitiv aktivierend gestaltet – bietet dieselbe Fülle individueller Fehlerquellen wie ein frei verfasster Text.

6 Ausblick

Schulhefte werden weitgehend als unhinterfragtes Medium, Werkzeug oder Material in Schulen verwendet. In gegenwärtigen didaktischen Diskursen nehmen vielfach neue Text- und Ausdrucksformen wie Blogs, Podcasts oder Erklärvideos die Funktionsstelle der Hefte als Ort kognitiv anspruchsvoller, thematisch fokussierter Schüleraktivitäten ein. Entscheidend sind weniger die verwendeten medialen Artefakte oder spezifischen technischen Infrastrukturen als vielmehr die konkreten Mediengebräuche. Ein Buch etwa wird zum Medium erst im Vollzug des Lesens, Betrachtens oder Durchblätterns. Ein bloß als Lesegerät von E-Books verwendetes Tablet ist für diesen Zweck nicht besser, sondern schlechter geeignet als dasselbe, auf Papier gedruckte und gebundene Buch.

Erweiterbar oder ersetzbar sind Hefte als Bildungsmedium daher nur durch solche Medienformate, die Lernende in ähnlicher oder in weiteren Weisen zur Eigentätigkeit herausfordern. Medien sind nicht per se und unabhängig von konkreten Gebräuchen motivierend, lernförderlich oder aus sich heraus wirksam. Dasselbe gilt für die in diesem Band thematischen Epochenhefte der Waldorfpädagogik: Epochenheftarbeit stellt nicht per se eine kognitiv aktivierende oder (emotional) motivierende Lernumgebung dar. Um ihr Potenzial als Bildungsmedium auszuschöpfen, bedarf es geeigneter Gestaltungsaufgaben, die sich nicht im Abschreiben von der Tafel oder aus anderen vorgegebenen Quellen erschöpfen.

Heftarbeit hat im Unterricht ihren Sinn als Form aneignender Eigentätigkeit der Lernenden, sei es durch wiederholende Übung, eigenständige Rekonstruktion und Sicherung oder freie Gestaltung. Diese Eigentätigkeit darf kein blinder Aktionismus sein, denn nicht schlechthin jede Schülerhandlung ist lernförderlich. Entscheidend sind vielmehr solche (medial vermittelten) Tätigkeiten, die „den Menschen (beschauend und wissend) in einen innigeren Contact mit der Aussenwelt zu setzen“ vermögen (Humboldt 1829, S. 319), die mithin einen epistemischen Gebrauch begünstigen, oder anders: die kognitiv und ästhetisch aktivieren.

Im Unterricht werden Bildungsmedien wie Schulhefte kaum isoliert verwendet, sondern meistens im Verbund mit anderen Medien. Die Nutzungsweisen dieser Medienverbünde – von Heften im Verbund mit Schulbüchern, der Tafel, Schulwandbildern und materialen Objekten (Betz et al. 2014, S. 269; Reuter 2015,

S. 194f.; Badanelli & Mahamut 2011, S. 95) – und ihre Wirkungen sind bislang kaum erforscht. Eine Nutzungsforschung für Schulhefte als Bildungsmedium steht weitgehend noch aus.

Querschnittstudien von Heften einer Lerngruppe könnten dazu beitragen, das Spektrum von Heterogenität innerhalb der Gruppe sowie Umgangsweisen der Lernenden mit Heterogenität zu erhellen oder Bildungspotenziale einzelner Unterrichtsgegenstände auszuloten. Dass die Homogenisierung von Lerngruppen nicht auf die Uniformisierung der Schüleraktivitäten (Herman et al. 2008, S. 360) zielen muss, zeigt exemplarisch die Heftpraxis im „Dialogischen Lernen“ (Ruf & Gallin 2018). Um Transformationen der Singularität individueller Zugänge zur Regularität etablierter Fachinhalte zu rekonstruieren, wären Längsschnittstudien von Heften einzelner Personen geeignet.

Wenig selbstverständlich erscheint indes, dass in Zukunft (noch) Sammlungen von Schulheften in hinreichender Fülle für die Bildungsforschung zur Verfügung stehen werden. Ihre Alltäglichkeit ist oft ein Grund, papierene Schulhefte nicht zu verwahren. Dasselbe gilt für digitale Formate. Die Diversifikation der Nutzungsweisen – etwa die Parallelität digital implementierter Medien mit klassischen Papiertechniken – trägt ein Übriges dazu bei.

Dennoch bleiben traditionelle Hefte aus Papier *formgebend*. Die gebräuchlichsten Dateiformate beruhen auf Strategien der Formatierung, die durch Papiertechniken möglich wurden und sich als solche etablieren konnten. Das gilt auch für andere Mediengebräuche als das bei Schulheften vorherrschende Schreiben, etwa buchstäblich für das *Layouten*: Formgebend für das Arrangieren von Inhalten ist die Tätigkeit des *Auslegens* auf Papier oder anderen ebenen Beschreibflächen. Insofern hat die Gestaltung von Hefteinträgen in Schulheften nach wie vor ein erhebliches Bildungspotenzial im Sinne einer integralen Medienbildung. Wir leben „bis auf weiteres, immer noch in der Epoche des Papiers“ (Müller 2012, S. 352) – und der Schulhefte.

Literatur

- Badanelli, Ana & Mahamud, Kira (2011): Peeking into the Classroom of Post Civil War Spain. Children's Classroom Work, Routines and Dynamics. In: Braster, Sjaak; Grosvenor, Jan & del Mar del Pozo Andrés, María (Hrsg.): The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brüssel: Peter Lang, S. 81–98
- Betz, Anica & Radvan, Florian & Rothstein, Björn (2014): Erforschung von Deutschheften als eine Ergänzung der Lehrwerkanalysen? Ergebnisse einer Fallstudie. In: Muttersprache (124), 3/2014, S. 259–271.
- Braster, Sjaak; Grosvenor, Jan & del Mar del Pozo Andrés, María (Hrsg.) (2011): The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brüssel: Peter Lang.
- Faulstich, Werner (2008) (Hrsg.): Das Alltagsmedium Blatt. München: Fink.
- Grimm, Jacob & Grimm, Wilhelm (Hrsg.) (1999): Deutsches Wörterbuch, Bd. 15: Schiefeln – Seele. München: dtv.

- Haarkötter, Hektor (2021): Notizzettel. Denken und Schreiben im 21. Jahrhundert. Berlin: S. Fischer.
- Herman, Frederik; Depaepe, Marc; van Gorp, Angelo & Simon, Frank (2008): Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950–1970). In: *History of Education & Children's Literature*, III, 2, 2008, S. 351–375.
- Humboldt, Alexander von (1829): Ueber die Mittel, die Ergründung einiger Phänomene des tellurischen Magnetismus zu erleichtern. In: *Annalen der Physik und Chemie*, Bd. 15, St. 3, 1829, S. 319–336.
- Kleist, Heinrich von (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: ders.: (1982): *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Dritter Band*. Hrsg. von H. Sembdner. München, Wien: Hanser, S. 319–324.
- Kuntze, Sebastian & Prediger, Susanne (2005): Ich schreibe, also denk' ich. Über Mathematik schreiben. In: *Praxis Mathematik in der Schule* 47 (2005), S. 1–6.
- Meda, Juri (2010): The School Exercise Book as a Material Object. In: Meda, Juri; Montino, Davide & Sani, Roberto (Hrsg.): *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, S. XXV–XXVIII.
- Montino, Davide (2010): The School Exercise Book as a Formal Object. In: Meda, Juri; Montino, Davide & Sani, Roberto (Hrsg.): *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, S. XXIX–XXXIII.
- Morley, Colin (2018): A Brief Exploration of Audience, Flow and Fabrication in Three School Exercise Books from 1955, 1986 and 2016. In: *Changing English*, vol. 25, issue 3, S. 312–324.
- Müller, Lothar (2012): *Weißes Magie. Die Epoche des Papiers*. München: Hanser.
- Neubert, Christoph (2015): Speichern. In: Christian, Heiko; Bickenbach, Matthias & Wegmann, Nikolaus (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs*. Köln: Böhlau, S. 535–555.
- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hrsg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–37.
- Prediger, Susanne; Barzel, Bärbel; Leuders, Timo & Hußmann, Stephan (2011): Systematisieren und sichern. In: *Mathematik lehren* 164, 2011, S. 2–9.
- Prediger, Susanne & Wessel, Lena (2012): Darstellungen vernetzen: Ansatz zur integrierten Vermittlung von Konzepten und Sprachmitteln. In: *Praxis Mathematik in der Schule* 54, 2012, S. 28–33.
- Radvan, Florian (2018): Bildungsmedien. Theoretische und empirische Ansätze zur Systematisierung eines weiten Feldes. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. 3. Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 57–70.
- Reuter, Corinna (2015): Vernetzt? Schulheft und Schulbuch im Vergleich. In: Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hrsg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 177–196.
- Ruf, Urs & Galli, Peter (2018): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. 2 Bde. 6. Auflage. Klett Kallmeyer: Hannover
- Sani, Roberto (2010): A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education. In: Meda, Juri; Montino, Davide & Sani, Roberto (Hrsg.): *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, S. XV–XXIV.
- Schiffler, Horst (2010): Exercise Books as Historical Resources. The Collection of Exercise Books in the School Museum of the Saarland. In: Meda, Juri; Montino, Davide & Sani, Roberto (Hrsg.): *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, S. 187–193.
- Schulz, Christoph Benjamin (2015): *Poetiken des Blätterns*. Hildesheim: Olms.
- Service de la Recherche Sociologique et le Musée d'ethnographie (1990): *Les cahiers au feu. Usages des souvenirs d'école*. Genf: Roulet et Cie.
- Stephany, Sabine; Linnemann, Markus & Wrobbel, Lena (2015): Unterstützende Schreibarrangements im Mathematikunterricht. Kriterien, Umsetzung und Grenzen. In: Schmölzinger-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster, New York: Waxmann, S. 131–156.

Wagner, Wolf-Rüdiger (2016): Medialitätsbewusstsein. In: Hischer, Horst: Mathematik – Medien Bildung. Medialitätsbewusstsein als Bildungsziel. Theorie und Beispiele. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 85–125.

Epochenhefte an Waldorfschulen von den Anfängen bis heute am Beispiel der Geographie- und Ökologieepoche der zehnten Klasse

Nana Göbel

Zusammenfassung

Eines der wichtigsten Arbeitsmittel der Waldorfschulen ist das selbst gestaltete Epochenheft. Inwieweit inhaltliche und ästhetische Gestaltungen individuell oder eher am Beispiel der Lehrkraft erfolgen, ist heute eine zum Teil heftig geführte Diskussion. Anhand von Geographieepochen der Oberstufe wird in dem Beitrag gezeigt, wie Epochenhefte an Waldorfschulen seit den 1920er Jahren gestaltet wurden. Mit der Ausbreitung der Waldorfpädagogik fand dieses Lerninstrument weltweite Verbreitung und wird als wesentliches Lernmittel sowohl für das inhaltliche Verständnis als auch für die Festigung des Gelernten eingesetzt. Es wird gezeigt, dass das Epochenheft ein so flexibles Instrument ist, dass es die kulturellen Verschiedenheiten sowohl künstlerisch als auch inhaltlich reflektiert und eine individuelle Aneignung ermöglicht.

1 Einleitung

Eines der wichtigsten und heute durchaus befragten Arbeitsmittel der Waldorfschulen ist das selbst gestaltete Epochenheft. Es wird in allen Klassen eingesetzt, also von Klasse eins bis zwölf, und spiegelt das entsprechende Lern- und Kenntnisniveau. An der Überschau der Epochenhefte eines Schülers oder einer Schülerin können sowohl die individuellen Lern- und Gestaltungsfortschritte als auch die inhaltliche Entwicklung eines Faches im Laufe des zwölfjährigen Lehrplans der Waldorfschule abgelesen werden. Inwieweit inhaltliche und ästhetische Gestaltungen individuell oder eher am Beispiel des*der Lehrer*in erfolgen, ist heute eine zum Teil heftig geführte Diskussion. Sicher ist, dass dieses Arbeitsmittel schon fast seit Beginn der Unterrichtspraxis in Waldorfschulen genutzt wird. Ziel ist es nicht, ein Arbeitsmittel zu produzieren, welches dann nie mehr angeschaut und vergessen wird, sondern durch die eigenständige und soweit als möglich handschriftliche Tätigkeit den inhaltlichen Erarbeitungsprozess, also die Auseinandersetzung mit einem neuen Inhalt, und anschließend den Erinnerungsprozess, also die Bildung von Kenntnissen, die zum Verständnis eines Faches bzw. einer Fragestellung notwendig sind, zu festigen; und dabei eine Qualität zu

erzielen, die als selbstgestaltetes Nachschlagewerk bewahrt und genutzt werden kann. Dass dies bis heute funktioniert, zeigt sich zum Beispiel an der folgenden rückblickenden Aussage eines Dreizehntklässlers aus dem Jahr 2018:

„Also beim Epochenheft ging es ja gerade darum, dass es schön, für lange Zeit und in möglichst perfekter Form eingeschrieben wird, deswegen hatte das eine große Bedeutung für mich. Allerdings auch viel Arbeit: Ich habe die Texte vorgeschrieben und dann nochmal abgeschrieben. Das war einerseits gut, denn man kann die Texte bis heute lesen und man kriegt einen schönen Handlungsstrang und oft auch Detailwissen. Es ist meistens relativ nah daran, was der Lehrer erzählt hat, aber das kann man sich gut merken. Ich kann damit gut lernen“ (Hesse 2018, o.S.).

Rudolf Steiner verfolgte die Intention, den Unterricht eines Faches immer in Relation mit anderen Fächern zu gestalten; selbstverständlich auf dem Niveau der jeweiligen Jahrgangsstufe. Dieser fächerübergreifende, an Fragestellungen orientierte Unterricht wurde in der Waldorfschule als sinnvoller pädagogischer Zugang zu einem Themenkomplex von Anfang an, also seit 1919, entwickelt. Wie weit es gelang, hing immer von der Lehrpersönlichkeit und ihrer Bereitschaft ab, sich wirklich in komplexere Themenfelder einzuarbeiten. Mit Sicherheit gab und gibt es sehr gelungene und sehr misslungene Beispiele, was sich bei einer Befragung von Schülerinnen und Schülern bestimmt zeigen würde. Dieser fächerübergreifende, multithematische Zugang, zu dem natürlich nicht so einfach aus verfügbaren Quellen wie z. B. Wikipedia abgeschrieben werden kann und der auch heute selbst erarbeitet werden muss, wird in seiner thematischen Relevanz insbesondere in der Geographie offensichtlich. Die Geographie eröffnet eine vielgefächerte Perspektive, die Welt zu verstehen, wenn sie zum Beispiel in Relation mit der Mathematik, der Geschichte (Steiner 1920/1986, S. 107 ff.), der Astronomie, der Geologie, der Biologie (Steiner 1923/1986, S. 154 ff.) oder der Physik dargestellt und verstanden wird.

2 Zum Geographieunterricht der Oberstufe

In den Oberstufenklassen der Waldorfschule werden in der Regel, immer abhängig von einzelnen Lehrer*innen, die sich durch die thematischen Anregungen der Lehrplanhinweise inspirieren lassen, folgende Themen aufgegriffen (Richter 2003, S. 215 ff.): Im Zentrum des Geographie-Unterrichts der neunten Klasse stehen die Gesteinswelt und die Bildung der Gesteinshülle der Erde, das Gebirgskreuz und die Plattentektonik. In der zehnten Klasse werden die Lebensvorgänge der Erde, insbesondere der Aufbau des Erdinneren, dann die Plattentektonik im Einzelnen, die Eigenschaften und Strömungsformen des Wassers sowie der Aufbau der Luftschichten bzw. der Atmosphäre dargestellt; es werden ausführlich die Entstehung von Klima und dessen beeinflussende Faktoren sowie die Vegetationsformen und

die Ökosysteme, schließlich die Erde im Kosmos, ihre Bewegungen und Rhythmen betrachtet. Zum Geographie-Unterricht in der zehnten Klasse erläutert Rudolf Steiner am 17.6.1921 in den Konferenzen mit den Lehrer*innen an der Freien Waldorfschule in Stuttgart folgende Lehrplan-Anregungen:

„Beschreibung der Erde als [eines] morphologischen und [physikalischen] Ganzen. In der Geologie müsste man die Erde [so] beschreiben, dass die ganze Gestaltung [der Gebirge] eine Art Kreuz ist, die beiden aufeinander sich kreuzenden Ringe, die Ost-West-Richtung und die Nord-Süd-Richtung. – [Morphologisches]: die Formen der Kontinente; die Entstehung der Gebirge: dasjenige, was ins Physische übergeht; [dann] die Flüsse. [Geologisches, Physikalisches]; Isothermen; die Erde als ein Magnet, nördlicher, südlicher Magnetpol. In dieser Weise morphologisch. Im Anschluss daran Meeresströmungen, Luftströmungen, [Passatströmungen, das Erdinnere]; kurz, alles, was die Erde als Ganzes umfasst“ (Steiner 1921/2019, S. 28).

In der elften Klasse erfolgt dann eine Vertiefung der Ökosysteme inklusive einer ausführlichen Schilderung der Landschaftszonen der Erde. Dieser Gesichtspunkt wird anschließend erweitert auf den Zusammenhang menschlicher Tätigkeiten mit der Entstehung und Gestaltung von Landschaften. Außerdem wird die Bedingtheit wirtschaftlicher Tätigkeit durch die Geographie und Geologie dargestellt und der Welthandel und seine Einflüsse auf die menschliche Zivilisation verfolgt. Die Vernichtung der Ökosysteme durch den Menschen und die Folgen des Klimawandels für die Bevölkerungen werden in einer ersten Übersicht erarbeitet. Der Unterricht der zwölften Klasse fasst in den Lehrplanangaben für die Waldorfschule alles Vorherige zusammen und vertieft die erarbeiteten Gesichtspunkte. Nun wird in der zwölften Klasse der Zusammenhang des Menschen mit der Erde und dem Kosmos noch einmal ins Bewusstsein gehoben. Der Einfluss der Lebensräume auf den Menschen und seine Kulturen wird in unterschiedlichen Aspekten vertieft. Dazu gehört dann auch die gegenwärtig stattfindende Vernichtung der Vielfalt von Leben auf der Erde und die Frage, wie neue Partnerschaften des Menschen mit der Erde implementiert werden können (u. a. Albrecht Schad 2023). Zu diesen Partnerschaften gehört ein nachhaltiges Wirtschaften genauso wie die Überwindung von Rassismus und Nationalismus. Im Zentrum dieser heute zu erwerbenden Partnerschaft von Menschheit und Erde steht die Frage, wie der freie Mensch mit seinen Freiheits- und Verantwortungsmöglichkeiten in Zukunft umgehen will: eine Herausforderung. Dieser Herausforderung sollen sich die Schüler*innen der zwölften Klassen bewusst werden.

All dies findet seinen Niederschlag in den sogenannten Epochenheften, unabhängig davon, ob es sich dabei um handgeschriebene und künstlerisch gestaltete Hefte oder am Computer geschriebene und gestaltete Formate handelt. Erstaunlicherweise finden sich sehr wenige Hinweise Rudolf Steiners auf dieses elementare Arbeitsmittel. Auf die Frage von Walter Johannes Stein, ob für den

Geschichtsunterricht ein Lehrbuch angeschafft werden solle, antwortete Rudolf Steiner am 25. Mai 1923 in einer Konferenz mit den Lehrer*innen: „Wäre es denn nicht möglich, den Kindern durch Notizen den gelernten Stoff so nahezu-bringen, dass ein eigentliches Lehrbuch entbehrlich wäre?“ (Steiner 1923/2019, S. 72). Und dann führte Rudolf Steiner am Beispiel seiner eigenen Schulzeit in Österreich weiter aus:

„Sehen Sie, es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, daß man diese Methode pflegt, mit möglichster Ökonomie gerade dasjenige zusammenzustellen, was behalten werden soll. Ich selbst erinnere mich mit großer Freude, wie wir durch alle Klassen hindurch kein Geometriebuch gehabt haben, sondern daß das Wesentliche zusammengefasst worden ist durch ein Diktat. Solch ein selbstgeschriebenes Buch ist von vornherein etwas, was ungeheuer viel dazu beiträgt, daß man das auch weiß, was darin steht. [...] Wenn die Dinge fruchtbar gemacht würden, dann wäre es möglich, daß die Dinge zusammengefaßt würden, welche die Kinder wissen müssen“ (Steiner 1923/2019, S. 72).

Am Beispiel des Geschichtsunterrichts benennt Rudolf Steiner das Volumen, welches ihm vorschwebt: „Der zu prüfende Stoff aus der Geschichte ist auf fünfzig bis sechzig geschriebenen Seiten enthalten. [...] Bei diesen Dingen kommt es an auf das Ökonomische des Zusammenfassens“ (Steiner 1923/2019, S. 72). Epochenhefte waren von vornherein nicht als Arbeits- bzw. Übungshefte gedacht, die es selbstverständlich zusätzlich gab und manchmal auch noch gibt. Darüber sollte auch die Tatsache nicht hinwegtäuschen, dass heute an vielen Waldorfschulen weltweit keine Übungshefte mehr eingesetzt und Texte und Zeichnungen sofort in die Epochenhefte eingeschrieben werden. Hierbei handelt es sich um ein gro-bes Missverständnis, weil dadurch das übende Element, das wiederholende Tun ausgeschlossen wird. Dieses Missverständnis zieht insbesondere in den ersten Grundschuljahren dramatische Folgen nach sich, denn basale Grundfertigkeiten werden so nicht mehr erarbeitet. In der Oberstufe kommt es hingegen auf das wiederholende Üben nicht so sehr an, sondern auf Präzision, Fleiß und Redlichkeit. Die Epochenhefte der Oberstufe sollen, und das gilt, wie den Hinweisen Rudolf Steiners zu entnehmen ist, von den ersten Schritten dieser Pädagogik in den 1920er Jahren an, die Ergebnisse der Erarbeitung eines Faches in einem solchen Stil abbilden, dass sie künftig als Studienbücher für dieses Fach – natürlich auf dem wissenschaftlichen Stand der Entstehungszeit des Heftes – genutzt werden können. Das setzt allerdings voraus, dass die Lehrer*innen in der Lage sind, die wesentlichen Inhalte eines Faches zu identifizieren, zusammenzufassen und den Schüler*innen inhaltlich zu vermitteln. In der Waldorfschule wäre an dieser Stelle von den Lehrer*innen der unbequeme Weg zu wählen, nämlich die Zusammenfassung nicht von Kolleg*innen, aus einem Lehrplan oder aus Lehrbüchern abzuschreiben, sondern aufgrund der umfassenden Fachkenntnis selbst zu entwickeln.

3 Anfangsjahre der Epochenheftarbeit

Aus den Anfangsjahren der Waldorfschule sind nur sehr wenige Dokumente erhalten, die Einblick in den Stil des Unterrichts und die Art der Erarbeitung eines Faches gewähren. Eines der frühesten noch erhaltenen Dokumente stammt aus dem Schuljahr 1926/27 und entstand während des Geographieunterrichts der zehnten Klasse an der ersten Waldorfschule auf der Uhlandshöhe in Stuttgart. Dieses Epochenheft stammt von Paul Hieronymus Fiechter (*1911; Abb. 1–3), einem der drei Kinder des berühmten Schweizer Architekten und Archäologen Ernst Robert Fiechter (1875–1948), der damals Bauformenlehre, Bauzeichnen und Baugeschichte an der TH Stuttgart unterrichtete und eine Professur an der ETH in Zürich ausgeschlagen hatte, um seinen drei Kindern den Besuch der Waldorfschule in Stuttgart zu ermöglichen (Behrens 2016, S. 33 f.). Selbstverständlich kann man daher annehmen, dass eine gewisse Neigung zum Zeichnen und Gestalten in der Familie gepflegt worden war und die ästhetische Gestaltung des Epochenhefts nicht ausschließlich auf die Anregungen der Lehrer*innen zurückgehen muss, sondern auch auf das kulturelle Ambiente des Elternhauses. Inwieweit diese Aussage zutrifft, lässt sich leider nicht mehr beurteilen, da Vergleichshefte aus dieser Klasse nicht erhalten bzw. mir nicht bekannt sind.



Abb. 1: Paul Hieronymus Fiechter. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1926/27

Den inhaltlichen Entwurf dieser wichtigen und für damalige Zeiten spektakulären Unterrichtsepoche skizzierte, wie dargestellt, Rudolf Steiner während der Konferenzen, die er seit der Gründung 1919 mit den Lehrer*innen dieser ersten Waldorfschule in Stuttgart abhielt. 1926/27 waren gerade einmal acht Jahre seit dem Ende des Ersten Weltkrieges und drei Jahre seit der großen Weltwirtschaftskrise und der Hyperinflation vergangen und viel musste für den Wiederaufbau der Stadt und der Gesellschaft geleistet werden. Daher standen ökologische Fragen sicher nicht im Zentrum des gesellschaftlichen und politischen Interesses. Dass an der ersten Waldorfschule in Stuttgart bereits in den 1920er Jahren der Blick auf die Erde als Ganzes und die ökologischen Zusammenhänge gerichtet wurde, war visionär und belegt, wie sehr sich der Unterricht an der Waldorfschule auch inhaltlich vom baden-württembergischen Rahmenlehrplan absetzte.

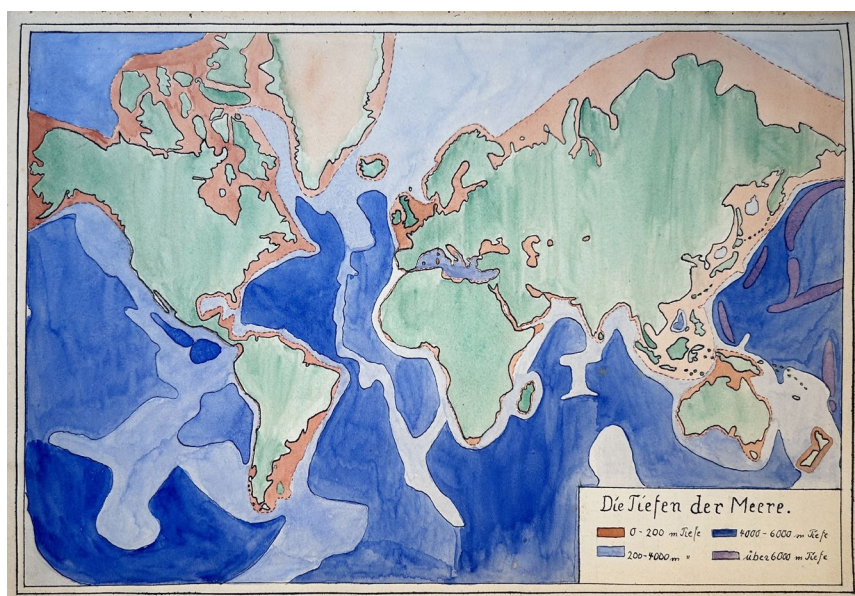


Abb. 2: Paul Hieronymus Fiechter. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1926/27

Das Epochenheft beginnt in der Regel mit der Titelseite, und jedes neue Thema wird mit einer Überschrift eingeführt. Die erste Überschrift im Epochenheft von Paul Hieronymus Fiechter lautet: „Die Erde als Ganzes“. Wie die Erde als Gesamtorganismus zu verstehen ist, wird dann mit räumlicher Perspektive (Kontinente, gegensätzliche Gestaltung der Polarregionen, Meeresboden, Gebirgsketten etc.) und mit zeitlicher Perspektive (Genese der Kontinente) dargestellt. Es folgen inhaltliche Darstellungen, die mit erläuternden Zeichnungen ergänzt und exemplifiziert werden. In diesem Fall folgt ein nächster Themenkomplex zur Luft- und

Wasserhülle der Erde mit einer eigenen Überschrift. Auf jeder Seite versuchte Paul Hieronymus Fiechter eine möglichst harmonische Darstellung, vergleichbar mit der Art und Weise, wie bis heute das Layout eines Buches gestaltet wird. Dass dies nicht von vornherein gelingt, sondern im Laufe der Schulzeit aktiv geübt werden muss, bis sich das Gefühl für die Harmonie einer Seite von selbst einstellt, ohne mehr darüber nachdenken zu müssen, versteht sich von selbst. Wir denken auch beim Schreiben nicht mehr darüber nach, wie wir das Schreiben bewerkstelligen sollen, sondern es hat sich durch Übung als Fähigkeit eingestellt. Sollte in einer Waldorfschule, wie zur Zeit immer häufiger beobachtbar, eine Übung dieses Sinns für Balance, für Ausgewogenheit, für eine gewisse Harmonie nicht mehr erfolgen, dann werden Hefte produziert, die dem Qualitätsanspruch der Waldorfschule nicht mehr entsprechen.

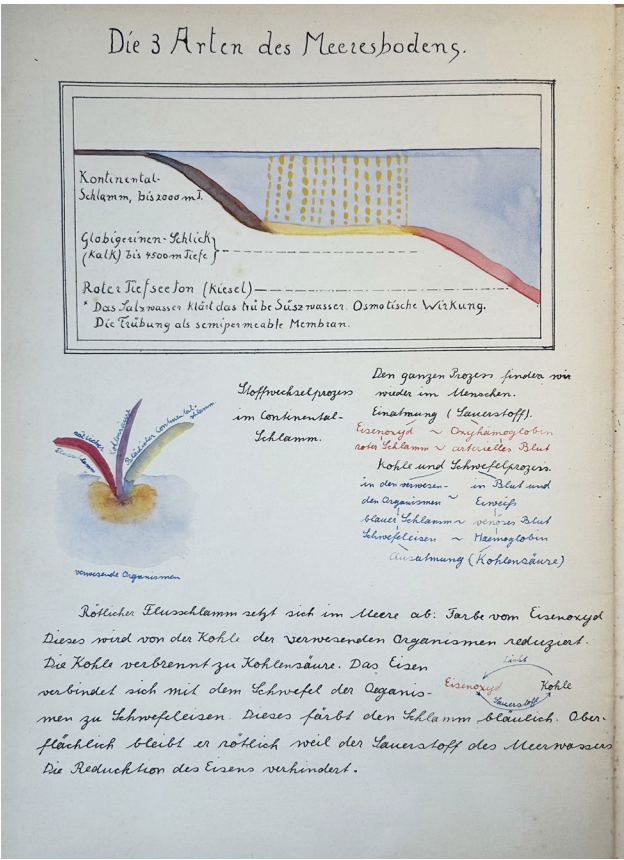


Abb. 3: Paul Hieronymus Fiechter. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1926/27

4 Epochenhefte in den 1950er und 1970er Jahren

Im Epochenheft von Barbara Resin (später Ferger) aus dem Jahr 1958 werden die oben beschriebenen Themenkomplexe der Geographie erst in der zwölften Klasse abgehandelt (Abb. 4–8). In der zehnten Klasse hingegen wurden von ihr exemplarisch einzelne Länder aus allen Kontinenten studiert, miteinander verglichen und in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Warum auch immer schien der Geographielehrer der Pforzheimer Waldorfschule in den ausgehenden 1950er Jahren eine andere Lehrplanidee zu verfolgen. Allerdings nahm er sich in der zwölften Klasse des Themas „Die Erde als Ganzes“ an. Barbara Resin legt zwar in ihrem 1958 gestalteten Epochenheft auch Wert auf ein Titelblatt und auf Überschriften, ihre Arbeit unterscheidet sich aber durch einen kargen Anteil an zeichnerischen Erläuterungen. Das Epochenheft ist vergleichsweise text-intensiv geschrieben, was sowohl mit der Schülerin und ihren Vorlieben als auch mit denen des Lehrers zusammenhängen kann. Im Vergleich mit dem bunten, intensiv gemalten Epochenheft aus dem Jahr 1926 kommt dieses sachlich und nüchtern daher.

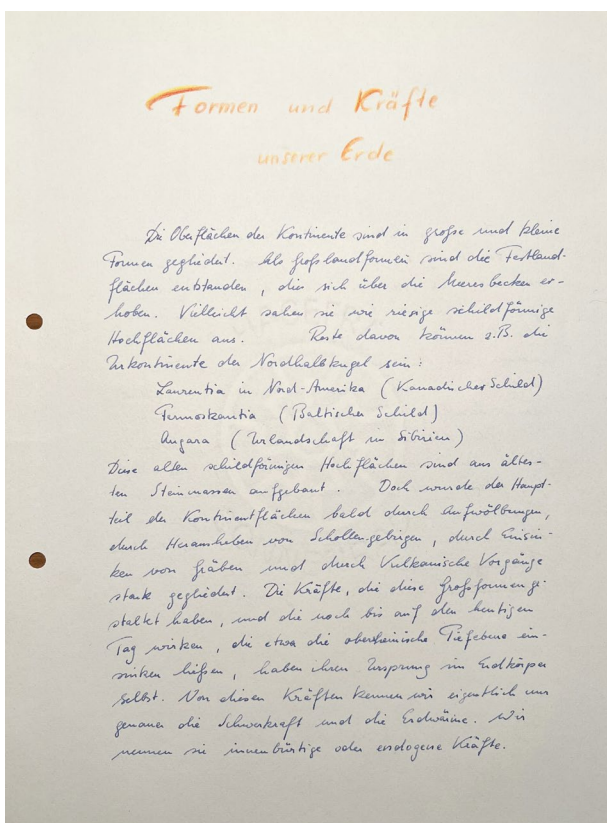


Abb. 4: Barbara Resin-Ferger. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1958

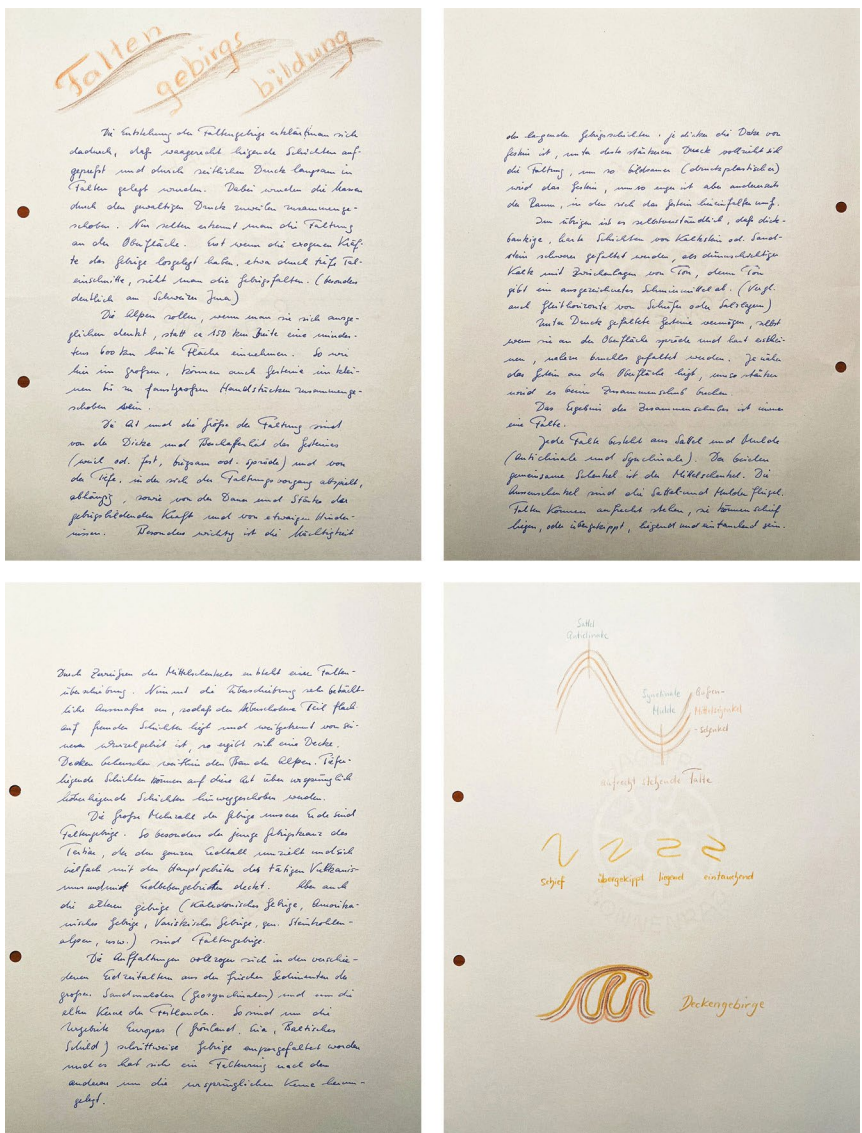


Abb. 5–8: Barbara Resin-Ferger. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1958. 4 Seiten zu den Faltengebirgen

An der Waldorfschule in Benefeld unterrichtete Albert Maurer (1908–1995) die Fächer Deutsch, Geschichte und Geographie. Nach dem Studium der Medizin praktizierte er nur kurze Zeit als Arzt, denn dazu kam er während der Zeit des Nationalsozialismus nicht. Er entschloss sich nach dem Zweiten Weltkrieg auf den Arztberuf zu verzichten und Oberstufenlehrer zu werden, besuchte das Waldorflehrerseminar in Stuttgart und begann zunächst in Freiburg und dann ab

1965 an der Waldorfschule in Benefeld zu unterrichten. Mit der Epoche „Die Erde als Ganzes“ beeindruckte er einen seiner Schüler besonders intensiv. Meinhard Simon gestaltete sein Epochenheft wieder mit den bekannten Elementen: Überschrift, Text und Zeichnung (Abb. 9–11).

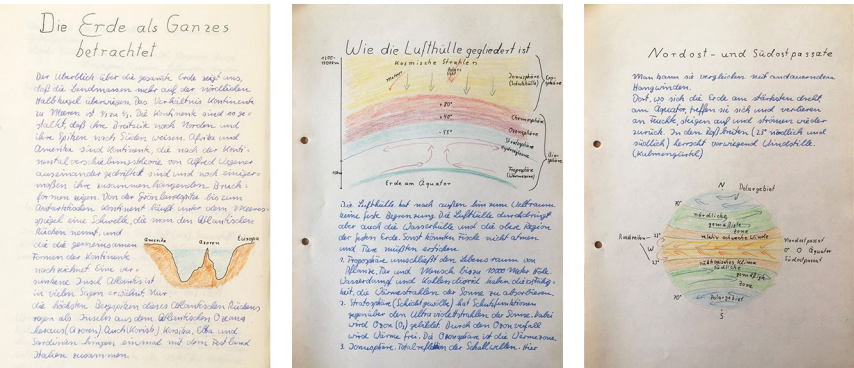


Abb. 9–11: Meinhard Simon. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1970

Vermutlich griff Albert Maurer in der Gestaltung dieses wichtigen Unterrichts der zehnten Klasse die Lehrplananregungen auf, die er am Stuttgarter Lehrerseminar kennengelernt hatte. Die einzelnen Elemente dieser Epoche sind den Elementen des Unterrichts aus dem Jahr 1926/27 sehr verwandt, weshalb sich annehmen lässt, dass die Lehrerausbildung der 1960er Jahre noch stark in der mündlichen Tradition und in der Überlieferung der Anregungen der ersten Waldorfschule in Stuttgart lebte. Diese Phase der Waldorfpädagogik unterscheidet sich sehr stark von der Art und Weise, wie Lehrerbildung spätestens seit den 1980er Jahren durchgeführt wurde. Es ist also anzunehmen, dass Albert Maurer die Gestaltungen übernahm, die aus den Anfangsjahren der ersten Waldorfschule in Stuttgart stammten.

Meinhard Simon (*1953) beschäftigte sich bereits als Schüler intensiv mit den Meeresströmungen und erarbeitete sich ein erstes Verständnis der Wasserhülle der Erde (Abb. 12–14). Nach dem Studium der Limnologie, Mikrobiologie und Biochemie, Promotion, Forschungsaufenthalt in San Diego und Habilitation forschte Meinhard Simon zunächst in Konstanz und ab 1997 als Professor für Biologie Geologischer Prozesse und Aquatische Mikrobielle Ökologie am Institut für Chemie und Biologie des Meeres (ICBM) der Universität Oldenburg. Dort forschte er über Bakterien der Gruppe „Roseobacter“ und ergründete zusammen mit anderen Kolleg*innen die ökologische Bedeutung und Funktion dieser Bakteriengruppe in den Weltmeeren (u. a. Selje et al. 2004).

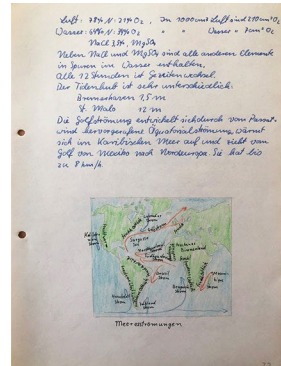
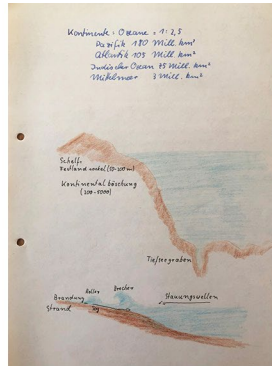
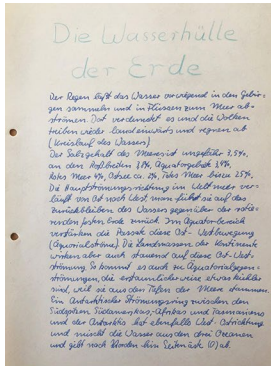


Abb. 12–14: Meinhard Simon. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1970. 3 Seiten zur Wasserhülle der Erde

Es ist durchaus unüblich, dass ein bestimmtes Fach schon während der Oberstufenzeit eine so einschneidende Faszination ausübt, dass daraus später ein lebenslanges Studienthema wird. Eigentlich hatte Meinhard Simon, so erzählte er, diese Epoche bei der Wahl seines Studienfaches bereits vergessen und entdeckte einen möglichen Zusammenhang dieser Epoche mit seinem Lebensthema erst, als er die Epochenhefte wieder herausholte. Vielleicht zeigt sich an der Intensität, mit der Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Thema in der Oberstufe erarbeiten, tatsächlich eine inhaltliche Prädisposition für künftige Beschäftigungen. Aus dieser Zeit liegen mir aber keine Vergleichs-Epochenhefte seines Jahrganges vor, so dass sich nicht beurteilen lässt, ob ein eher als nüchtern und sachlich erlebter Lehrer wie Albert Maurer in der Lage war, seine gesamte Klasse zu Höchstformen anzuregen, oder ob die Genauigkeit der inhaltlichen und zeichnerischen Darstellungen doch mit der individuellen Interessenslage des Schülers zusammenhängt.

In der Geographieepoche meiner eigenen Schulzeit bei Charlotte Rudolph wurden die wesentlichen Themen ebenfalls abgehandelt und ein besonderes Augenmerk auf die Gebirgsbildung bzw. die verschiedenen Arten der Gebirgsbildung gelegt (Abb. 15–22). Vermutlich hängen diese Schwerpunktsetzungen mit der Interessenslage der jeweiligen Lehrperson zusammen.

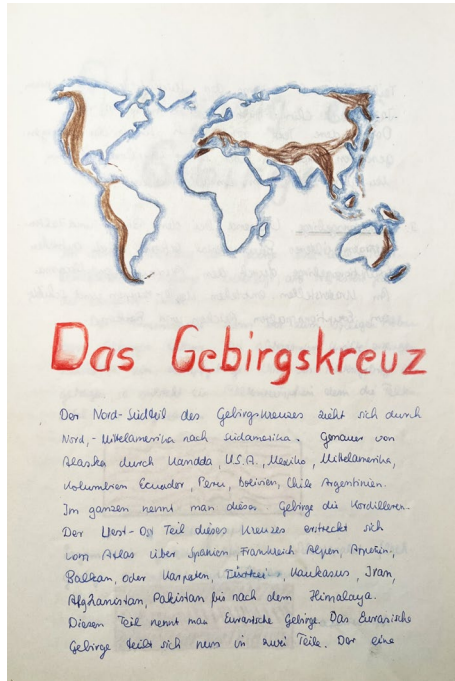


Abb. 15: Nana Göbel. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1972

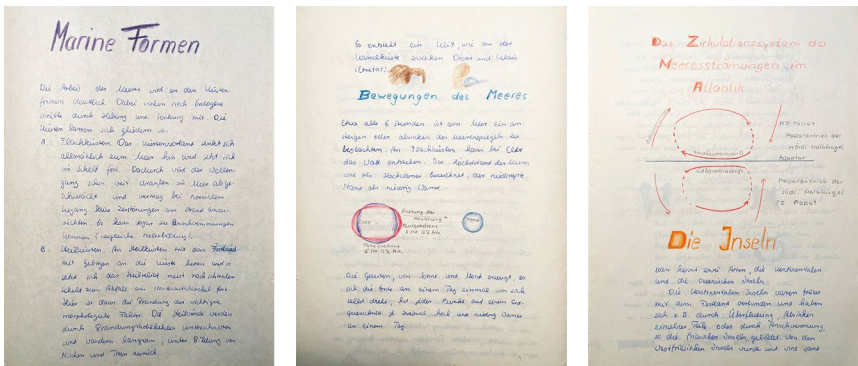


Abb. 16–18: Nana Göbel. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1972

Anders aber als in der Epoche 1926 an der Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart oder 1970 bei Albert Maurer in Benefeld, legte Charlotte Rudolph¹ keinen Wert auf die Erde als Ganzes, sondern beschäftigte sich vielmehr mit einzelnen

1 Die Geographielehrerin Charlotte Rudolph ist nicht identisch mit der gleichnamigen Buch-
autorin.

Details zum Beispiel der Gebirgsbildung, die 1926 im Epochenheft überhaupt nicht auftauchten. Der Unterricht war differenzierter und detaillierter. Charlotte Rudolph beschäftigte sich außerdem intensiv mit klimatischen Verhältnissen und deren Genese, während sie ökologische Fragen überhaupt nicht behandelte. Das verwundert, weil andere Lehrer an der Pforzheimer Waldorfschule Anfang der 1970er Jahre Rachel Carsons Buch „Der Stumme Frühling“ (1963/2021) studiert und im Unterricht behandelten hatten und die Aufmerksamkeit ihrer Schüler*innen auf ökologische Fragestellungen lenkten.

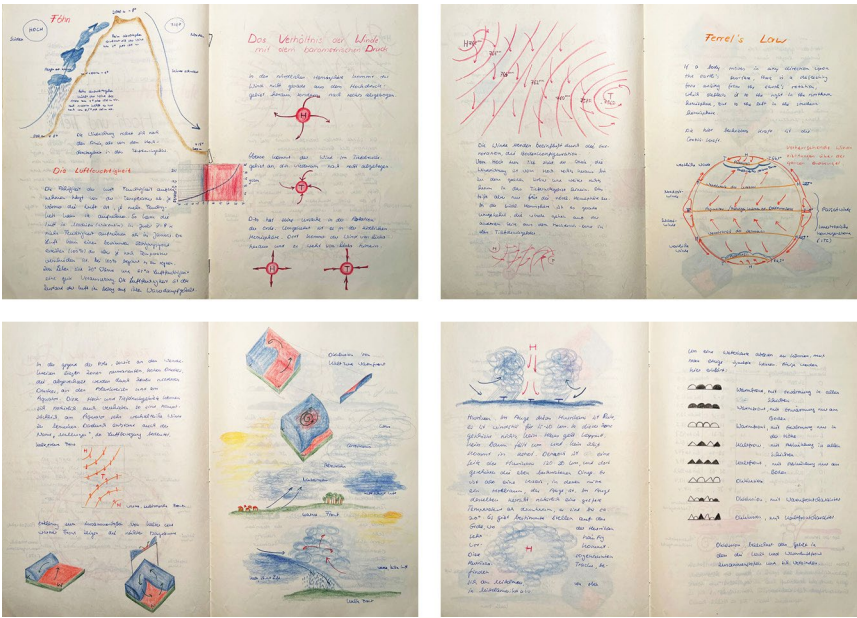


Abb. 19–22: Nana Göbel. Geographie-Epochenheft aus dem Schuljahr 1972. Vier konsequente Seiten über das Verhältnis der Winde mit dem barometrischen Druck

In den vorliegenden Beispielen zeigt sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer an Waldorfschulen einen vergleichsweise großen Einfluss auf die Schwerpunktsetzungen des Unterrichtsstoffs hatten (und vermutlich nicht mehr in diesem Umfang haben), was sich dann in den Epochenheften widerspiegelt. Gleichzeitig zeigt sich an der inhaltlichen Gestaltung der Epochenhefte, dass sich in der Waldorfschulbewegung mit der Zeit Stilrichtungen entwickelten. Während Albert Maurer die Inhalte und Themen der ersten Waldorfschule so aufnahm, wie er sie an der Stuttgarter Waldorflererbildungsstätte kennengelernt hatte, entwickelten Lehrer*innen, die nicht in der Tradition der Stuttgarter Lehrerbildung standen, wie zum Beispiel Charlotte Rudolph in Pforzheim, andere Schwerpunkte und andere Gestaltungen. Die Geographielehrerin in Pforzheim stand vermutlich in der Tradition des Geographieunterrichts, wie er in den frühen Jahren an der

Waldorfschule in Kassel üblich war. Die Freie Waldorfschule Kassel begann bereits 1929 bzw. 1930; in dieser Schule baute Karin von Falck (1900–1987) den Geographieunterricht auf und setzte ihren Stil ab 1945 in Marburg fort, wo sie direkt nach dem Zweiten Weltkrieg als Gründungslehrerin der Marburger Waldorfschule arbeitete (Göbel 2019, Band 1, S. 384). Es wäre interessant zu verfolgen, wie viele solcher Stilrichtungen sich im Laufe der Jahrzehnte entwickelten, ob diese heute noch identifizierbar sind oder ob sie einem noch viel deutlicheren Individualismus gewichen sind. Das lässt sich aus dem vorliegenden Material noch nicht ablesen.

Da Lernen am Vorbild stattfindet und Interesse die Grundlage jeden Lernens bildet, ist also das Interesse der Lehrenden Voraussetzung für das Lernen der Schüler*innen. Um welchen Inhalt es sich dabei ganz genau handelt, ist am Ende nicht so entscheidend, denn inzwischen kann jede Schülerin bzw. jeder Schüler jeden Inhalt mit wenigen einfachen Mitteln erarbeiten, vorausgesetzt es besteht das entsprechende Interesse. Um dieses zu wecken, braucht es engagierte Lehrerinnen und Lehrer.

5 Ausblick weltweit

Epochenhefte werden weltweit geschrieben und gestaltet. Der interkulturelle Vergleich erlaubt Einblicke in Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

An der Shan Mei Zhen Waldorfschule in Taichung in Taiwan steht der künstlerische Unterricht im Fokus der Bildungsbemühungen der Schule (anders als bei der Leichuan Waldorfschule in der gleichen Stadt, in welcher der Fokus eher auf den differenzierenden akademischen Fähigkeiten liegt). Das Geographie-Epochenheft eines Sechstklässlers behandelt einzelne Länder Südostasiens, die in ihrer Geographie, politischen Verfasstheit und mit wesentlichen kulturellen Eigenschaften vorgestellt werden (Abb. 23–26).



Abb. 23–26: Geographieepoche der sechsten Klasse an der Shan Mei Zhen Waldorfschule in Taichung in Taiwan, 2024

Trotz der anderen Schrift wird mit vergleichbaren Gestaltungselementen gearbeitet und das Epochenheft schriftlich und graphisch gestaltet. Auf dem Niveau der sechsten Klasse liegt damit ein Nachschlagewerk vor, das Einblick in die Geographie Südostasiens auf der Faktenlage des Jahres 2023 verschafft.

Im Epochenheft einer Schülerin der sechsten Klasse der Rudolf Steiner School Nairobi-Mbagathi aus dem Jahr 2023 behandelt der Geographieunterricht ebenfalls die Region, in der die eigene Schule liegt, also Ostafrika, dann Kenia und einzelne Regionen Kenias. Die Schülerschaft der Rudolf-Steiner-Schule Nairobi-Mbagathi kommt aus einem anderen sozio-ökonomischen Umfeld als die Schülerschaft der Shan Mei Zhen Waldorfschule in Taichung oder die Schülerschaft vieler Waldorfschulen in Deutschland. An der Rudolf-Steiner-Schule Nairobi-Mbagathi leben ein Drittel der Schüler*innen im schuleigenen Hostel, weil die Bedingungen der Elternhäuser nicht geeignet sind. Die anderen Schüler*innen stammen aus Ongata Rongai, einer Arbeiterstadt außerhalb der Großstadt Nairobi oder aus der nächsten Umgebung der Schule, wo sie mit ihren Müttern und manchmal auch mit ihren Eltern in Hütten ohne fließend Wasser leben. Die Eltern sind in der Regel weder in der Lage noch willens, ihren Kindern bei Hausaufgaben zu helfen oder sie anderweitig zu unterstützen. Für diese Kinder ist die Schule der einzige Ort des Lernens. Auch hier nutzen die Schüler*innen sowohl Text- als

auch zeichnerische Gestaltungselemente. Die zeichnerischen Elemente bestehen im Wesentlichen aus Karten, die mit ausführlichen Legenden ausgestattet sind (Abb. 27–30).

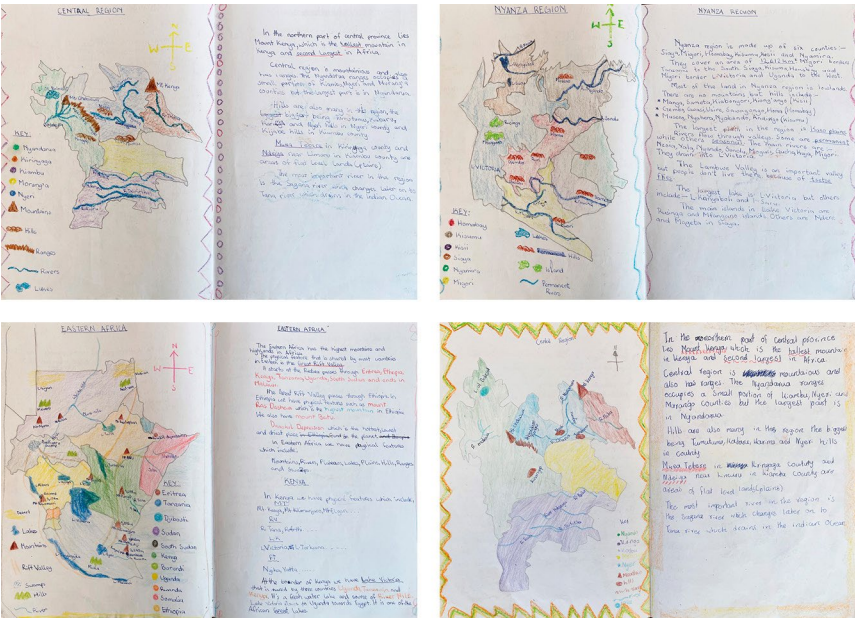


Abb. 27–30: Geographieepoche der sechsten Klasse an der Rudolf-Steiner-Schule in Nairobi-Mbagathi in Kenia, 2024

Aus den Epochenheften der Schüler*innen der Shan Mei Zhen Waldorfschule in Taichung und der Schüler*innen der Rudolf-Steiner-Schule in Nairobi-Mbagathi lassen sich die Unterschiede in der sozio-ökonomischen Herkunft nicht ablesen. Vielmehr sprechen diese Epochenhefte dafür, dass die Schüler*innen trotz der verschiedenen Herkunft vergleichbare Entwicklungschancen haben und sich eher individuell in der Sorgfalt, Genauigkeit oder der künstlerischen Begabung unterscheiden. Die Epochenhefte zeigen selbstverständlich auch die Gewissenhaftigkeit der Klassenlehrer*innen, die die Schüler*innen von der ersten bis zur achten Klasse in Taichung bzw. bis zur siebten Klasse in Nairobi-Mbagathi begleiten.

In Taiwan wie in Kenia wird in der sechsten Klasse die Geographie der eigenen Region gelehrt. Selbstverständlich tauchen im Unterricht die jeweiligen sehr unterschiedlichen Gegebenheiten auf. In den beiden, äußerlich sehr verschiedenen Schulen werden die von den Lehrkräften vorbereiteten Inhalte im Epochenheft festgehalten. Diese unterscheiden sich selbstverständlich im Inhalt, aber weniger im Stil und in der äußeren Gestaltung, wobei die individuellen Begabungen, Fertigkeiten und Neigungen der Schüler*innen durchaus zum Ausdruck kommen.

Epochenhefte werden in Waldorfschulen seit den 1920er Jahren als zentrales Bildungsmedium verwendet und sind heute weltweit verbreitet. Der historische und interkulturelle Vergleich erlaubt Einblicke in Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Epochenhftarbeit. Obwohl die Hefte unter ganz verschiedenen äußeren Bedingungen entstanden sind, zeigen sie ähnliche Gestaltungselemente und Individualisierungsformen. Gemeinsam ist den Heften die Orientierung von der regionalen Kultur aus zur näheren und fernerer geographischen Umgebung bis hin zur Erde als Gesamtorganismus.

Abbildungsnachweise

Abb. 1–3: Archiv in Dornach

Abb. 4–30: Privatarchiv

Alle Abbildungen fotografiert von Nana Göbel

Literatur

- Behrens, Ralf (2016): Die Tagebücher des Dr. Eugen Ehmann. Online: archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/6328/1/Behrens_Ehmann_Teil_1_2016.pdf (Abruf: 03.02.2024).
- Carson, Rachel (1963/2021): Der Stumme Frühling. 6. Auflage. München: Beck.
- Göbel, Nana (2019): Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. Geschichte und Geschichten. 1919–2019. 3 Bände. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: Erziehungskunst, 2018/11. Online: www.erziehungskunst.de/archiv-suche/archiv/das-ist-so-meins (Abruf: 29.01.2024).
- Richter, Tobias (2003): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule. 1. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schad, Albrecht (2023): Vom Leben unserer Erde. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Selje, Natascha; Simon, Meinhard & Brinkhoff, Thorsten (2004): A newly discovered Roseobacter cluster in temperate and polar oceans. In: Nature 427, S. 445–448. Online: pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14749832/ (Abruf: 16.03.2024).
- Steiner, Rudolf (1920/1986): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Vortrag vom 7. Mai 1920. 5. Auflage. GA 302. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1921/2019): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. 2. Band. 5., überarbeitete und erw. Ausgabe. GA 300b. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/1986): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Vortrag vom 13. August 1923. 5. Auflage. GA 307. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/2019): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. 3. Band. 5., überarbeitete und erw. Ausgabe. GA 300c. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Suchantke, Andreas (Hrsg.) (1998): Ökologie. Goetheanistische Naturwissenschaft Band 5. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Weltzugang und Imagination – Grundlagen der Arbeit mit Epochenheften

Bernhard Schmalenbach, Sebastian P. Suggate

Zusammenfassung

Die Erforschung und die Förderung der Imagination haben eine lange Geschichte in der Philosophie, Psychologie und nicht zuletzt in der Pädagogik. Imagination kann als die Fähigkeit verstanden werden, sich äußere bzw. perzeptuelle sowie zutiefst innere Erfahrungen bildhaft vorzustellen. Sie hat eine intrinsische Verbindung zum Lernen, Denken, Fühlen und Handeln. Dennoch ist Imagination oft multisensorisch – d. h. nicht nur visuell – und es existieren große individuelle Unterschiede in Bezug auf das Bewusstsein für Imaginationen. Dementsprechend kommt der Imagination bei der Gestaltung von Epochenheften als pädagogische Aufgabe eine wichtige Rolle zu. In diesem Beitrag wird der Zusammenhang zwischen Imagination, Perzeption und Erkenntnis erörtert. Insgesamt können diese Facetten von Imagination bei der Gestaltung der Epochenhefte Berücksichtigung finden.

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag soll das Potenzial von imaginativer Tätigkeit für die Entwicklung des Menschen und seiner Verbindung mit der Welt dargestellt werden, unter Berücksichtigung philosophischer und psychologischer Perspektiven. Durch die Arbeit mit Epochenheften als wesentlicher Bestandteil und als Al-leinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik können die Vorstellungskraft bzw. Imagination angeregt und spezifische Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht werden.

2 Begriff Imagination

Der Begriff der Imagination wurde in der Geschichte der Philosophie und der sich im 19. Jahrhundert von dieser emanzipierenden Psychologie in verschiedenen Bedeutungen verwendet. In der Antike sind *phantasia* und *imaginatio* die leitenden Begriffe. Mit der deutschen Übersetzung durch Paracelsus stehen *Einbildung* und *Einbildungskraft* im Vordergrund (Trede & Homann o.D.), bis sich im 19. und 20. Jahrhundert die Begriffsvielfalt von *Phantasie*, *Imagination*, *Imaginärem* und in

gewisser Weise auch *Kreativität* entfaltet. Wie bei den systematisch verwandten Begriffen Vorstellung und Wahrnehmung werden mit Imagination sowohl der Akt wie sein Gegenstand umfasst.

Im allgemeinen Verständnis wird der Begriff Imagination mit der visuellen Modalität verbunden, etwa im Sinne innerer Bilder. Psychologische Definitionen erweitern diese Perspektive auf das Vermögen, Bilder zu formen und zu manipulieren (Kosslyn et al. 2010), wobei die imaginative Tätigkeit sich auf Perzepte bezieht, die durch unterschiedliche Sinne gewonnen werden. Ferner werden Imaginationen nicht immer bewusst und als solche erlebt, sondern können in impliziter Form eine unverzichtbare Rolle für das Denken und Fühlen spielen (Lacey & Lawson 2013). Bei aller Diversität der Auffassungen von Imagination erscheint diese als ein zentrales Vermögen, Merkmal oder Wesenszug des Menschen.

3 Perspektiven aus der Philosophie

Eine erste Charakterisierung der *phantasia* gibt Aristoteles (1983, 427b-428a), der sie als Vermögen von Wissen, Vernunft und Meinung einerseits und von Wahrnehmung andererseits unterscheidet. Sie hat ihre Wurzel in der Wahrnehmung, löst sich aber von dieser ab und kann innere Vorstellungsbilder erzeugen, in Form von Erinnerungen oder auch Vorstellungsbildern, die aus der willkürlichen Kombination von Wahrnehmungen resultieren. Die *phantasia* unterscheidet sich zwar von Denken und Wahrnehmen, doch bedient sich das Denken der Erzeugnisse der *phantasia*, den *phantasmata*. Auf der anderen Seite ist die *phantasia* bereits bei Anwesenheit des Wahrnehmungsbildes tätig, wobei es hier divergierende Lesarten gibt (Corcilius 2021; Modrak 2016). Das Spektrum der *phantasia* verbindet nicht nur Wahrnehmung und Denken, sondern auch intentionale und unwillkürliche seelische Bildetätigkeit, insofern auch Träume und Wahnvorstellungen in den Bereich der *phantasia* gehören (Aristoteles 1983, 428b, 10–17). Schließlich kommt ihr eine Rolle bei der Ausführung von Ortsbewegungen zu (Corcilius 2021).

Eine frühe Phänomenologie der inneren Bilder gibt Augustinus (1964, Kap. 12), der ebenfalls die Phantasie im Übergang von sinnlichen Erfahrungen und bildlosen, reinen Gedanken verortet. Insgesamt unterscheidet Augustinus die folgenden Formen:

1. Abbilder von in der Wahrnehmung gegebenen Gegenständen (Vorstellungen)
2. Bilder von früher wahrgenommenen Gegenständen (Erinnerungen)
3. Bilder bzw. Vorstellungen über reale, aber (noch) nicht wahrgenommene Dinge, wie etwa eine Stadt, die ich noch nicht gesehen, von der ich aber gehört oder gelesen habe

4. Vorstellungen, die sich aus der reinen Phantasie ergeben, ohne einen aktuellen Gegenstandsbezug, als reine Fiktion
5. Bilder und Assoziationen, die sich unwillkürlich ergeben
6. Antizipierende Vorstellungen, die sich auf Ereignisse in der Zukunft richten
7. Antizipierende Vorstellungen eigener künftiger Handlungen
8. Träume

Augustinus entwickelt damit die erste Systematik der Imagination durch Aristoteles weiter und führt sie hin zur Beschreibung einer Innenerfahrung. In der Renaissance wird Imagination als Leistung eines autonomen Subjektes gedeutet, so in der im Jahre 1501 verfassten Schrift „De imaginatione“ von Gianfrancesco Pico della Mirandola (Schneider 2010). Der *imaginatio* kommt die Aufgabe zu, die Bilder der äußeren Sinnesorgane aufzunehmen und in sich abzubilden, wo sie dann vom rationalen Teil der Seele aufgenommen und schöpferisch ausgestaltet werden. Den auf diese Weise weiterentwickelten Bildern wiederum kommt eine formierende Kraft zu, und es ist dem Menschen anheimgestellt, durch deren Gestaltung sich Formen für das eigene Handeln zu geben. Damit gewinnen die *imaginatio* eine Bedeutung in der freien Gestaltung der individuellen Person gerade im Hinblick auf die Verantwortung für deren ethische Ausrichtung (ebd.). Einen weiteren Schritt in der Darstellung der Leistung der Einbildungskraft geht Immanuel Kant, indem er sie als Bedingung von Welterfahrung und Erkenntnis charakterisiert (Abschnitt 6).

Mit der Begründung der pädagogischen Lehren und den Anfängen der Pädagogik als Wissenschaft kommt auch die Ausbildung und Behandlung der *Einbildungskraft* oder *Phantasie* in den Blick. Sie steht zunächst im Zusammenhang der Idee der „allseitigen Menschenbildung“ Wilhelm von Humboldts, dem zufolge das Ich auf verschiedene Weise die Welt aufnimmt, sich ihr einprägt und sie sich „bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne“ zu eigen macht (Humboldt 1792, S. 64).

Jean Paul stellt in seiner „Levana“ Überlegungen zur Bedeutung der Phantasie für die Entwicklung des Kindes und zur Frage des pädagogischen Umgangs an. Im kindlichen Spiel findet er „die erste Poesie des Menschen“, die sich möglichst unbeeinflusst von Erwachsenen entfalten sollte (Paul 1811/1922, S. 45). Auch sollten Spielzeuge in einer solchen Weise gestaltet sein, dass sich phantasievolles Vorstellen an ihnen entzünden kann (ebd., S. 46). Wirksam zeigt sich die Phantasie aber auch in Bilderreichtum und Originalität der kindlichen Sprache. Jean Paul entdeckt die Bedeutung einer gemeinsam geteilten Phantasie im kindlichen Spiel als die Einübung einer ersten sozialen und gesellschaftlichen Praxis (ebd., S. 48f.).

In Friedrich Schleiermachers „Vorlesungen zur Erziehung“ wird die Phantasie ebenfalls berücksichtigt, ohne jedoch im Zentrum des Interesses der Pädagogik zu stehen. Ihr kommt eine zweifache und gestufte Bedeutung zu: „Wie das Spiel der Phantasie sich zuerst eine Welt selbst bildet, so soll sie – als lebendige

geistige Kraft – die wahre Welt aufnehmen in ihrer Vollständigkeit“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 227). Daher brauche auch die Phantasie ihre Nahrung, wobei sich die Kinder in der Lebendigkeit ihres Geistes durchaus unterscheiden (ebd., S. 236f.).

Die Erforschung und Förderung der kindlichen Phantasietätigkeit im 20. Jahrhundert setzt ihren Schwerpunkt auf Betrachtungen zum kindlichen Spiel und auf künstlerische Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Die deutsche Kunsterzieherbewegung entdeckt den künstlerischen Charakter der bildnerischen Gestaltungen von Kindern, die ähnlich dem Spiel als genuin schöpferische Akte in Erscheinung treten (Pfleiderer 1930).

Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert hat sich das Verständnis von Imagination ausdifferenziert. Die sich konstituierende experimentelle Psychologie grenzt sich von der traditionellen, auf Introspektion beruhenden Philosophie ab und verfolgt das Projekt einer Beschreibung des Zusammenhangs von psychologischen und physiologischen Phänomenen, wobei diesen das Primat eingeräumt wird (Abschnitt 4). Demgegenüber entwickeln Philosophen wie Johannes Volkelt und insbesondere Carl Fortlage eine Methode der Beobachtung und Analyse des Bewusstseins als „inneren Sinn“ (Schwaetzer 2024). Fortlages Untersuchung der *Einbildungskraft* ergibt drei Formen: Die reproduktive Einbildungskraft leistet die Wiedererzeugung bereits aufgefasster Bilder, die produktive Einbildungskraft die Neuschöpfung von Bildern. Zu diesen bekannten Formen fügt Fortlage die „wahrnehmende“ oder „auffassende“ Einbildungskraft hinzu, die zugleich der Ursprung der beiden anderen Formen ist; durch sie erst vermögen wir die Außenwelt zu erfahren und aufzufassen. Sie schafft einen Einbildungsraum, der nicht subjektive Fiktionen, sondern den Zugang zur Wirklichkeit ermöglicht – auch z. B. die Erkenntnis geometrischer Formen (Fortlage 1872).

Als eine dritte Position lässt sich die Tiefenpsychologie Sigmund Freuds kennzeichnen, der eine eigenständige Konzeption der Phantasie bzw. der symbolischen Tätigkeit entwickelt. Hier steht die Phantasie – wie auch die Träume – im Dienst der Wunscherfüllung (Freud 1938/2022, S. 31 ff.). Freud hat an dieser, in seiner „Traumdeutung“ entwickelten These, die sich auch auf Tagträume bezieht, bis zu seinem letzten Werk, dem „Abriss der Psychoanalyse“, festgehalten. Er bezieht die in ihnen erscheinende Symbolik auch auf Märchen und Mythen (Freud 1913/2004, S. 134f.). Bei ausreichender künstlerischer Begabung könnten Phantasien in Zusammenhang mit Neurosen auch in künstlerische Schöpfungen umgesetzt werden (ebd., S. 149). Ein reifer Umgang mit unerfüllten Wünschen bestehe in der Sublimierung, und deren „Energiebeiträgen zu unseren Leistungen verdanken wir wahrscheinlich die höchsten kulturellen Erfolge“ (ebd., S. 153). Die in einer symbolischen Gestalt verkleideten Wünsche beziehen sich auf Forderungen, welche körperliche Triebe an die Psyche stellen. Symbolische Tätigkeiten bilden somit einen Kompromiss zwischen den Ansprüchen des Körpers und denen sozialer und gesellschaftlicher Normen und Erwartungen.

Einige der skizzierten Motive zum Gegenstandsbereich und zur Leistung von Imaginationen weisen auf Gemeinsamkeiten hin – trotz der Unterschiede in den geschichtlichen Epochen, in Reichweite und Fokus der Konzepte wie in deren metaphysischem Hintergrund: Übereinstimmungen ergeben sich darin, dass durch die Imagination Verbindungen geschaffen werden – zwischen der Naturseite und der Kulturseite des Menschen, zwischen unterschiedlichen Vermögen und zwischen Mensch und Welt –, die einen Raum konstituieren, in dem Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse ermöglicht werden.

Gegenwärtig wird die Bedeutung der Imagination von unterschiedlichen Disziplinen in folgenden Bereichen untersucht:

1. im Aufbau von Wahrnehmungsbildern
2. in Bewegung und Handlung
3. in der Einheit des Bewusstseins
4. im sozialen Verstehen
5. in Lernprozessen
6. in der Genese der Kunst
7. in der Bildung von Begriffen und Theorien
8. in der Erfassung spiritueller Inhalte
9. in der Arbeit mit seelischen Krankheiten und Traumata.

Einige dieser Bereiche werden wir weiter unten skizzieren. Doch zunächst betrachten wir den Stellenwert der Imagination in der empirischen Psychologie.

4 Imagination in der empirischen Psychologie

Die empirische Psychologie versuchte zu Beginn ihrer Geschichte in Abgrenzung zur damaligen Philosophie die Natur der Vorstellungskraft empirisch zu untersuchen. Gemäß des damaligen Zeitgeists jedoch, der etwa in der Behauptung des einflussreichen Behavioristen John Watson zum Ausdruck kam, Imagination sei „Unfug“ (Thomas 2014), gab es bis in die 1970er Jahre hinein nur wenige Forschungsprojekte. Mit der Erfindung des Computers und der vorherrschenden Vorstellung, dass das Gehirn bloß Informationen verarbeite, vermied die Forschung weiterhin das Thema Imagination, da die menschliche Kognition als ein System verstanden wurde, das bildfreies, propositionales Wissen in semantischen Strukturen verarbeitet.

Eine erste Welle der Imagery-Forschung, die in den 1970er Jahren von Stephen Kosslyn ins Leben gerufen wurde, vertrat die Ansicht, dass der Verstand sich tatsächlich etwas vorstellt und dass diese Imagination einen bemerkenswert wahrnehmungsähnlichen Charakter besitzt (Borst 2013). Eine von Kosslyns experimentellen Aufgaben bestand darin, die Teilnehmer zu bitten, eine Karte zu

studieren, auf der ein See, ein Haus und ein Bahnhof abgebildet waren, die alle an verschiedenen Stellen der Karte mit unterschiedlichen Abständen voneinander positioniert waren. Dann nahm er die Karte weg und gab den Teilnehmenden Anweisungen, sich vorzustellen, wie man von einem Ort zum anderen kommt, und Bescheid zu geben, wenn man angekommen war. Kosslyn stellte fest, dass die Zeit, die die Teilnehmenden benötigten, um den Bahnhof in ihrer Vorstellung zu erreichen, mit den Lagebeziehungen der Orte auf der Karte in Verbindung stand: Sie brauchten mehr Zeit, sich den Weg zu weiter entfernten Orten vorzustellen. Daraus schloss er, dass die Imagination einen bildhaften Charakter hat und im Wesentlichen die Karte wiedergibt.

Kosslyns Arbeit blieb nicht ohne Widerspruch, insbesondere von Seiten der Behavioristen und des Kognitionswissenschaftlers und Philosophen Zenon Pylyshyn (1937–2022). Pylyshyn argumentierte, dass alle von Kosslyn gestellten Imaginationsaufgaben auch *propositional* gelöst werden könnten (Pylyshyn 2002). Mit *propositional* meinte Pylyshyn, dass Informationen bzw. Wissen als sprachliche Symbole gespeichert werden. Ferner argumentierte er auf der Grundlage wichtiger Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft, dass der Verstand unmöglich unzählige Bilder effizient abspeichern und abrufen könne. Beispielsweise kann man sich überlegen, wie viele Bilder es bräuchte, um einen gewöhnlichen Stuhl zu erkennen, wenn man dies auf der Grundlage vieler unterschiedlicher Beispiele, aus unzähligen Perspektiven und Perzeptionen täte. Dagegen wäre es weitaus effizienter, sich eine propositionale Definition zu merken (z. B.: „ein Stuhl ist ein Objekt zum Sitzen, normalerweise mit vier Beinen und einer Rückenlehne“).

In einer zweiten Welle der Imaginationsforschung wurde mit Hilfe von Bildgebungsverfahren gezeigt, dass bei Teilnehmer*innen, die berichteten, dass sie sich etwas vorstellten, neuronale Regionen aktiviert wurden, die auch bei der Wahrnehmung aktiv sind. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass räumliche, visuelle und motorische Vorstellungen viele der gleichen Hirnareale aktivieren wie eine räumliche Wahrnehmung, Vorstellung oder Handlung (Borst 2013). Pylyshyn (2002) und andere (Cole et al. 2022) argumentieren jedoch, dass diese Forschung aus mehreren Gründen theoretisch sehr wenig aussage. Erstens können wir nicht feststellen, was genau bei den Teilnehmenden während dieser Bildgebungsaufgaben und Gehirnscans mental vor sich geht. Wenn diese Bereiche Bilder erzeugen, ähnlich wie die Augen Bilder von der Außenwelt vermitteln, bedeutet das dann, dass es einen Homunculus im Gehirn geben müsse, der diese imaginativen Bilder auf dem visuellen Cortex anstatt auf der Rückseite der Netzhaut beobachtet? Im Wesentlichen, so das Argument, wurde das Problem der Imaginationserzeugung durch solche Forschungen von einem Ort zum anderen verlagert, ohne dass die Problematik der Natur der Imagination in irgendeiner Weise gelöst wurde.

Eine dritte Welle der Imagery-Forschung untersuchte individuelle Unterschiede in der Imaginationsfähigkeit durch Selbsteinschätzungsskalen (Suica et al. 2022), aber auch durch objektivere Messungen (Martzog & Suggate 2019). Durch

diese Forschungen konnten individuelle Differenzen und Zusammenhänge mit Erfahrungen und kognitiven Fähigkeiten festgestellt werden (Suggate & Lenhard 2022). Weitere Konzeptionen kamen durch Theorien der verkörperten Kognition hinzu (Glenberg & Robertson 2000). Diese Theorien gehen im Allgemeinen davon aus, dass der Verstand keine abstrakten, amodalen Sätze verarbeitet, wie dies von Pylyshyn (2002) und Vertreter*innen linguistischer oder kognitivistischer Theorien angenommen wird. Stattdessen verarbeitet das Denken perzeptuelle Symbole, die in den menschlichen Sinnen verankert sind und von diesen stammen (Barsalou 1999). Wichtig ist, dass diese perzeptuellen Symbole multimodal sind, d. h. von jedem der physischen Sinne des Körpers abgeleitet, also von den klassischen fünf Sinnen sowie durch Propriozeption, Thermozeption und Viszerozeption erzeugt werden.

5 Individuelle Unterschiede im Imaginationsvermögen

Als Francis Galton Ende des 19. Jahrhunderts Studien zu mentalen Bildern am Frühstückstisch durchführte, stellte er fest, dass einige Teilnehmende angaben, keine mentalen Bilder zu erleben, d. h. über keine (bewusste!) Vorstellungskraft im hier definierten Sinne verfügen. Seine Entdeckung fand lange Zeit wenig Beachtung, bis Zeman ebenfalls eine ähnliche Population (ca. 4 % der Bevölkerung) identifizierte (Zeman et al. 2015). Nachfolgende Arbeiten zeigen, dass man im Allgemeinen drei Profile von Imaginationsvermögen beobachten kann, nämlich solche mit starker Imagination (Hyperphantasie), solche ohne Imagination (Aphantasie) und solche mit normaler Imagination. Zugleich stellt sich die Frage, wie Menschen selbst ihre imaginationsbezogene Konstitution erleben: Hyperphantasten können beim Lesen einen ganzen Film im Kopf ablaufen sehen, wohingegen Aphantasten nichts sehen oder hören. Abgesehen von diesen unterschiedlichen Erfahrungen hat die Forschung bisher keine kognitiven Defizite bei Aphantasten festgestellt (Monzel et al. 2022). Vielmehr weist die Vorstellungskraft große Heterogenität auf, sodass weitreichende Unterschiede existieren, erstens in Bezug auf die erlebten sensorischen Modalitäten bzw. Perzeption der Vorstellungen und zweitens hinsichtlich der Frage, inwiefern Vorstellungen überhaupt bewusst erlebt werden können.

6 Imagination und Perzeption

Dass die Einbildungskraft bereits auf der Ebene der Perzeption wirkt, hat Kant in seinem Begriff der dreifachen „Synthesis der Einbildungskraft“ erarbeitet (Kant 1781/1887/2003), als die Beschreibung eines synthetischen Vermögens, das sich in dreifacher Form geltend macht: in der Gestaltung eines Wahrnehmungsbildes

aus der Mannigfaltigkeit der Eindrücke (Synthesis der Anschauung), in der Synthese der Wahrnehmungsbilder im Verlauf der Zeit (Synthesis der Reproduktion) und in der Vereinheitlichung der Vorstellungen durch den Begriff (Synthesis der Rekognition).

Eine gewisse Beziehung der „Synthesis der Anschauung“ zur gegenwärtigen Psychologie liegt in der „Theorie der zentralen Kohärenz“, die von Uta Frith (2003) entwickelt wurde, um kognitive Besonderheiten von Personen im Autismus-Spektrum zu erklären. Diese hätten modalitätsübergreifende Schwierigkeiten, Eindrücke zu einer Gesamtbedeutung zusammenzufassen und würden daher einen stärkeren Fokus auf einzelne Informationen lenken (ebd.). In einer Modifikation dieser These wurde eine Tendenz zur Bevorzugung von lokalen Informationen postuliert (Happé & Frith 2006). Diese am Autismus dargestellte Theorie eröffnet die Möglichkeit, von Wahrnehmungsstilen zu sprechen, die entweder stärker „zentral“ oder „lokal“ oder eher „global“ ausgerichtet sind (ebd.).

In eigener Forschung hat der Zweitautor dieses Beitrags nachgewiesen, dass perzeptuelle Erfahrungen und Fähigkeiten mit der Imaginationskraft verknüpft sind. Verfügen Kinder und Erwachsene über eine bessere Feinmotorik, die eine Wechselwirkung verschiedener Sinne erfordert, so ist ihr Imaginationsvermögen stärker (Martzog & Suggate 2019). Diese Befunde im Zusammenhang mit Studien von Bildgebungsverfahren legen nahe, dass Imagination und Sensomotorik auf gemeinsame Hirnstrukturen aufbauen. Ferner haben wir untersucht, wie sich die Nutzung von elektronischen Medien – im Vergleich zum Lesen – auf die Imaginationsleistung auswirkt. Es wurde angenommen, dass beim Konsum von visuellen Medien wie Filmen die Zuschauer*innen weniger angeregt werden, eigene Imaginationen zu erzeugen, sodass das Vorstellungsvermögen unter erhöhtem Bildschirmkonsum leidet. Im Rahmen verschiedener Experimente und einer Längsschnittstudie mit Kindern konnte tatsächlich nachgewiesen werden, dass sich eine gesteigerte Mediennutzung (z. B. täglich 2 bis 4 Stunden) negativ auf das Imaginationsvermögen auswirkt (Suggate & Martzog 2020, 2021). Dass die Nutzung eines Bildschirmmediums im Vergleich zum Lesen phantasievoller Geschichten (Suggate 2023) eine unmittelbare, negative Wirkung auf das Imaginationsvermögen hat, würde im Umkehrschluss die These unterstützen, dass eine sensomotorisch-aktive, künstlerische und kognitiv-anregende Gestaltung eines Epochenheftes die Vorstellungskraft positiv beeinflussen könnte.

7 Imagination und Erkenntnis

Der Bezug von Imagination zur Erkenntnis ist sehr vielfältig und wird kontrovers diskutiert, auch abhängig davon, welcher Bild- oder Imaginationsbegriff Verwendung findet. Für das philosophische Denken etwa gibt Hans Blumenberg der Metapher eine starke Rolle als „Übertragungen“, die sich nicht

ins Eigentliche, in die Logizität zurückholen lassen“ (Blumenberg 2015, S. 10). Andere Wissenschaftler*innen billigen Metaphern allenfalls eine Funktion der Veranschaulichung von begrifflichen Zusammenhängen zu (Höffe 2012). Amy Kind (2022) weist auf die Bedeutung von Gedankenexperimenten in der Philosophie hin, welche auf imaginativer Aktivität basieren, sowie auf die Bedeutung eines mentalen Probandens zur Vorbereitung von Entscheidungen und zur Variation von Möglichkeiten, z. B. im Rahmen technischer Konstruktionen. Für die Bedeutung der Imagination in der Mathematik sei auf ein Zitat von Richard Feynman verwiesen: „A scientist’s imagination is stretched to the utmost, not as in fiction, to imagine things which are not really there, but just to comprehend those things which are there“ (Feynman 2017, S. 127 f.).

Imaginative Anteile im Prozess des Bewegens und Handelns werden auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert: von der Planung und Ausführung von Bewegungen bis hin zur ethischen Begründung von Handlungen. So dokumentiert eine Vielzahl von Studien in den unterschiedlichsten Praxisfeldern die Tatsache, dass die mentale Vorwegnahme von Handlungen deren spätere Ausführung beeinflusst, was zum Beispiel beim Leistungssport, in der Musik, in Therapie und Coaching fruchtbar gemacht wird (Frank et al. 2023). Britta Steffen, Olympiasiegerin im Schwimmen, schildert ein Trainingsprogramm, in dem sie für ihren entscheidenden Wettkampf ihre Bewegungen sowohl auf der ideomotorischen Ebene imaginierte wie auch auf einer bildhaft symbolischen Ebene (Catuogno 2019). Studien zeigen ferner, dass die Vorstellung von Körperbewegungen bereits nach kurzer Zeit diesbezügliche Veränderungen im Nervensystem auslöst (Nierhaus et al. 2021). Während in diesem Fall die inneren Bilder von konkreten physischen Zielbewegungen abgeleitet werden, zeigt sich eine freiere Imagination auf der Handlungsebene etwa im Typus der Improvisation und insbesondere im spontanen kindlichen Spiel (Vadeboncoeur et al. 2016).

8 Imagination und Bildgestaltung

Imagination und die Bildgestaltung durch künstlerische Aktivitäten stehen in enger Verbindung, auch wenn die Ansicht, bei der Gestaltung eines visuellen Objektes handele es sich um eine Transformation von Imaginationen in ein physisches Element, zu kurz greift. Der Bildwissenschaftler Klaus Sachs-Hombach unterscheidet diverse Phänomene, die alltagssprachlich als Bilder bezeichnet werden. Von da aus differenziert er weiter zwischen externen Bildern (Abbildungen, Kunstwerke u. a.), mentalen oder inneren Bildern und Bildern im metaphorischen Sinn (z. B. Leitbilder). Als der Prototyp des externen Bildes kann die figürliche Darstellung gelten (Sachs-Hombach 2010, S. 64).

Ohne hier auf einzelne Bildtheorien einzugehen, seien einige Merkmale (vieler) externer Bilder benannt: Sie können als wahrnehmungsnah betrachtet werden, enthalten – anders als die sequentiell organisierte Sprache – eine Vielzahl von gleichzeitig gegebenen Inhalten wie auch Beziehungen zwischen diesen und stehen (oft) in Ähnlichkeitsbeziehungen zu ihren Referenten. Bilder können Gegenstände bezeichnen, aber auch durch die Darstellung von Gegenständen ihre Eigenschaften, Merkmale oder Ideen repräsentieren. Die Wahrnehmung eines Bildes *als* Bild, was eine bedeutende kognitive Leistung darstellt, fordert die zumindest implizite Unterscheidung von materiellem Bildträger und der Bildaussage. Die Fähigkeit zu dieser Unterscheidung wird von einigen Philosoph*innen auch als ein entscheidend differenzierendes Merkmal des Menschen betrachtet, steht sie doch am Beginn jeder kulturellen Praxis und in enger Beziehung zur Ausbildung der Sprache (Jonas 1961). Wie auch andere Formen ästhetischen Ausdrucks können bildhafte Darstellungen mit leiblichen Resonanzen, Vitalitätsempfindungen und Gefühlen durchdrungen werden. Darin liegt unter anderem das diagnostische und therapeutische Potenzial künstlerischer Tätigkeiten (Völker 2018).

9 Ausblick

Die gegenwärtige Umwelt von Kindern und Jugendlichen ist durchtränkt von Bildern und ganzen Bildwelten, die auf technischer Erzeugung beruhen. Die von der Kunstpädagogik als Bildungsziel benannte *Bildkompetenz* muss daher in neuer Weise formuliert werden – wie auch die von der Medienpädagogik geforderte Ausbildung einer Medienkompetenz – als Vermögen des Umgangs mit medialen Bildern, Texten, Filmen, Animationen etc. Hinzukommen muss die Ausbildung einer individuellen und willensgetragenen Imaginationsfähigkeit. In diesem Sinne kann das Epochenheft eine wichtige pädagogische Funktion einnehmen. Der Berücksichtigung von Imagination bei der Epochenheftgestaltung kommt eine tragende und facettenreiche Rolle zu. Man sollte erstens berücksichtigen, dass die Anregung der Imagination beim Lernen bedeuten kann, dass eine Verbindung zwischen den rational-kognitiven Repräsentationen und dem Wahrnehmungsvermögen der Lernenden stattfindet, was manchmal als verkörperte Kognition verstanden wird (Barsalou 1999). Die Epochenhefteinträge werden von den Lernenden selbst geschrieben und gezeichnet, sodass davon auszugehen ist, dass diese sensomotorische Aktivität die Wahrnehmungsimagination mitaktiviert. Was die Lehrkraft an Erfahrungen und Vorstellungen den Kindern vermittelt, regt in Verbindung mit der Gestaltung der Epochenhefte weitere Imaginationen an, die nicht nur reproduktiver Natur sind, sondern sich auch schöpferisch weiterentwickeln können. Auf diese Weise kann die Imagination als weiteres Element der Erfahrung im Unterrichtsgeschehen wirken und nachwirken.

Literatur

- Aristoteles (1983): Von der Seele. In: ders.: Vom Himmel. Von der Seele. Von der Dichtkunst. Hrsg. von O. Gigon. München: dtv, S. 257–347.
- Augustinus, Aurelius (1964): Über den Wortlaut der Genesis. De Genesi ad Litteram Libri Duodecim. 2. Band. Buch VII bis XII. Der große Genesiskommentar in zwölf Büchern. Zum ersten Mal in deutscher Sprache von Carl Johann Perl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Barsalou, Lawrence W. (1999): Perceptions of perceptual symbols. In: Behavioral and Brain Sciences 22 (4), pp. 637–660.
- Blumenberg, Hans (2015): Paradigmen zu einer Metaphorologie. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Borst, Grégoire (2013): Neural Underpinnings of Object Mental Imagery, Spatial Imagery, and Motor Imagery. In: Ochsner, Kevin N. & Kosslyn, Stephen M. (Eds.): The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience. Volume 1: Core Topics. New York: Oxford University Press, pp. 74–87.
- Catugnò, Claudio (2019): Britta Steffen im Interview: „Hallo Wasser, ich bin die Britta“. In: Süddeutsche Zeitung am 22. Juli 2019. Online: www.sueddeutsche.de/sport/britta-steffen-interview-1.4531829?reduced=true (Abruf: 29.12.2023).
- Cole, Geoff; Samuel, Steven & Eacott, Madeleine J. (2022): A return of mental imagery: The pictorial theory of visual perspective-taking. In: Consciousness and Cognition. An International Journal 102, Article 103352.
- Corcilius, Klaus (2021): Phantasia. In: Rapp, Christoph & Corcilius, Klaus (Hrsg.): Aristoteles-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. 2. Aufl. Berlin: Metzler, S. 346–350.
- Feynman, Richard (2017): The Character of Physical Law. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fortlage, Carl (1872): Acht psychologische Vorträge. 2. Auflage. Jena: Mauke's Verlag.
- Frank, Cornelia; Kraeutner, Sarah N.; Rieger, Martina & Boe, Shaun G. (2023): Learning motor actions via imagery-perceptual or motor learning? In: Psychological Research, Jan. 21, 2023. Online: doi.org/10.1007/s00426-022-01787-4 (Abruf: 29.12.2023).
- Freud, Sigmund (1913/2004). Über Psychoanalyse. In: ders.: Abriss der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen. 10. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer, S. 105–154.
- Freud, Sigmund (1938/2022). Abriss der Psychoanalyse. Hrsg. von H.M. Lohmann. 8. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Frith, Uta (2003): Autism: Explaining the enigma. 2nd edition. Malden, MA.: Blackwell Pub.
- Fuchs, Thomas (2018): Kunst und das „Als-ob“. Anthropologische Anmerkungen. In: Von Sprei, Flora; Martius, Philipp & Steger, Florian (Hrsg.): Kunsttherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis. Stuttgart: Schattauer, S. 1–6.
- Glenberg, Arthur M. & Robertson, David A. (2000): Symbol Grounding and Meaning: A Comparison of High-Dimensional and Embodied Theories of Meaning. In: Journal of Memory and Language, 43 (3), pp. 379–401.
- Happé, Francesca & Frith, Uta (2006): The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 36 (1), pp. 5–25.
- Höffe, Otfried (2012): Bild-Metapher-Modell. Eine philosophische Einführung mit einigen Exempla. In: Nova Act Leopoldina NF 113, Nr. 386, S. 9–12.
- Horn, Christoph (2010): Seele, Geist und Bewusstsein bei Augustinus. In: Crone, Katja; Schnepf, Robert & Stolzenberg, Jürgen (Hrsg.): Über die Seele. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 77–93.
- Humboldt, Wilhelm von (1972): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: ders. (1980): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. gegenüber der 2. unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG, S. 56–233.
- Jonas, Hans (1961): Homo Pictor und die Differentia des Menschen. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung, 15 (2), S. 161–176.
- Kant, Immanuel (1781/1887/2003). Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner.
- Kind, Amy (2022): Imagination and Creative Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kosslyn, Stephen M.; Thompson, William L. & Ganis, Giorgio (2006): *The Case for Mental Imagery*. New York: Oxford University Press.
- Lacey, Simon & Lawson, Rebecca (Eds.) (2013): *Multisensory Imagery*. New York: Springer.
- Martzog, Philipp & Suggate, Sebastian P. (2019): Fine motor skills and mental imagery: Is it all in the mind? In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 186 (10), pp. 59–72.
- Modrak, Deborah K. W. (2016): Aristotle on Phantasia. In: Kind, Amy (Ed.): *The Routledge Handbook of Philosophy of Imagination*. 1st Edition. Abingdon: Routledge, pp. 16–26.
- Monzel, Merlin; Vetterlein, Annabel & Reuter, Martin (2022): Memory deficits in aphantasics are not restricted to autobiographical memory – Perspectives from the Dual Coding Approach. In: *Journal of Neuropsychology*, 16 (2), pp. 444–461.
- Nierhaus, Till; Vidaurre, Carmen; Sannelli, Claudia; Mueller, Klaus-Robert & Villringer, Arno (2021): Immediate brain plasticity after one hour of brain-computer interface (BCI). In: *Journal of Physiology*, 599 (9), pp. 2435–2451. Online: doi: 10.1113/JP278118 (Abruf: 29.12.2023)
- Paul, Jean (1811/1922). *Levana oder Erzieh-Lehre*. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing.
- Pfleiderer, Wolfgang (1930): *Die Geburt des Bildes. Ursprung, Entwicklung und künstlerische Bedeutung der Kinderzeichnung*. Stuttgart: Julius Hoffmann.
- Pylyshyn, Zenon W. (2002): Mental imagery: In search of a theory. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 25 (2), pp. 157–238.
- Sachs-Hombach, Klaus (2010): Bild. In: Bermes, Christian & Dierse, Ulrich (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Meiner, S. 59–72.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/2000). *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. In: ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Band 2*, hrsg. von Winkler, Michael & Brachmann, Jens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–404.
- Schneider, Wolfgang Christian (2010): *Imago carnis – imaginatio salvationis. Bildwerdung und Bilddenken bei Mathis Grünewald und Gianfresco Pico della Mirandola*. In: Borsche, Tilman & Bocke, Inigo (Hrsg.): *Kann das Denken malen? Paderborn und München: Fink*, S. 299–350.
- Schwaetzer, Harald (2024): „Lauschsamkeit“. Karl Forlage's „Beobachtung aus dem inneren Sinn“ (in Vorbereitung).
- Suggate, Sebastian P. (2023): Does it kill the imagination dead? The effects of film versus reading on mental imagery. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Advance online publication. Online: psycnet.apa.org/fulltext/2024-31640-001.html (Abruf: 18.03.2024).
- Suggate, Sebastian P. & Lenhard, Wolfgang (2022): Mental imagery skill predicts adults' reading performance. In: *Learning and Instruction*, 80, Article 101633.
- Suggate, Sebastian P. & Martzog, Philipp (2020): Screen-time influences children's mental imagery performance. In: *Developmental Science*, 23 (6), Article e12978.
- Suggate, Sebastian P. & Martzog, Philipp (2021): Children's sensorimotor development in relation to screen-media usage: A two-year longitudinal study. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74 (7465), Article 101279.
- Suica, Zorica; Behrendt, Frank; Gäumann, Szabina; Gerth, Ulrich; Schmidt-Trucksäss, Arno; Ettlin, Thierry & Schuster-Amft, Corina (2022): Imagery ability assessments: a cross-disciplinary systematic review and quality evaluation of psychometric properties. In: *BMC Medicine*, 20 (1), p. 166.
- Thomas, Nigel J. T. (2014): *Mental Imagery*. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. Summer 2020 Edition. Online: plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/mental-imagery/ (Abruf: 29.12.2023).
- Trede, Johann Heinrich & Homann, Karl (o.D.): *Einbildung, Einbildungskraft*. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried & Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Onlineversion Gesamtwerk. Basel: Schwabe. Online: DOI: 10.24894/HWPh.5099 (Abruf: 29.12.2023).
- Vadeboncoeur, Jennifer A.; Perone, Anthony & Panina-Beard, Natalia (2016): Creativity as a Practice of Freedom: Imaginative Play, Moral Imagination, and the Production of Culture. In: Glăveanu, Vlad Petre (Ed.): *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. London: Palgrave Macmillan, pp. 285–305. Online: doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_14 (Abruf: 29.12.2023).

- Völker, Sigrid (2018): Wie kommt die Kunsttherapie zu ihrem Hand-Werk? In: von Sprei, Flora; Martius, Philipp & Steger, Florian (Hrsg.): Kunsttherapie. Wirkung – Handwerk – Praxis. Stuttgart: Schattauer, S. 511–526.
- Zeman, Adam; Dewar, Michaela & Della Sala, Sergio (2015): Lives without imagery – Congenital aphantasia. In: Cortex, 73, pp. 378–380.

Epochenhefte als ästhetisches und nachhaltiges Bildungsmedium

Angelika Wiehl

Zusammenfassung

Epochenhefte gehören zum ästhetischen Erscheinungsbild der Waldorfschulen. Sie erfüllen nicht nur den Zweck der Dokumentation von Lerninhalten und Leistungsnachweisen, sondern sind mit dem pädagogischen Anspruch selbstverantwortlicher und individueller Gestaltung sowie mit wertschätzender Wahrnehmung und Rückmeldung der sozialen Gemeinschaft verbunden. Sicherlich variiert die Epochenheftkultur von Waldorfschule zu Waldorfschule und von Klasse zu Klasse, sodass neben Exemplarischem aus der Praxis und Tradition idealtypische Gesichtspunkte zur ästhetischen Arbeit mit Epochenheften als Dimensionen individuellen und nachhaltigen Lernens zu thematisieren sind.

1 Einleitung

„Konstitutiv für die Schönheit ist die Freiheit der Teile *für sich* innerhalb einer Einheit oder Ganzheit.“ (Han 2015, S. 67)

Die klassischen analogen Epochenhefte an Waldorfschulen unterscheiden sich hinsichtlich der Ästhetik und der Qualität des Materials von den meisten für den gängigen Schulbedarf angebotenen Heften, insbesondere von Schnellheftern und anderen wiederverwendbaren Kunststoffmappen und -ordnern, aber auch von allen digitalen Formen einer themen- oder projektbezogenen Arbeitsweise. Epochenhefte enthalten Inhalte eines epochalen, zeitlich begrenzten Unterrichtsthemas. Sie werden oft als Dokumentationsmittel und mit dem Anspruch, Unterrichtsinhalte aus- und überarbeitet zu haben, parallel zu herkömmlichen Üb(ungs)- und Schulheften geführt, die Vorschriften, Notizen, Entwürfe und Übungsaufgaben enthalten. Im Vergleich zu digitalen Epochenheften, die in bestimmten Bereichen zum Einsatz kommen (Beitrag von Kopp in diesem Band), sind Hefte aus Papier für die weiteren Lernprozesse nachhaltiger, denn sie bewahren – anders als die stetig veränderbaren virtuellen Medien – Inhalt und Gestaltung in einer individuellen und bleibenden Form.

Als ästhetisches Bildungsmedium zeichnen sich Epochenhefte durch zwei Aspekte aus: einerseits durch das qualitativ hochwertige, für den jeweiligen Bedarf angebotene Papier und die farbigen Heftdeckel, andererseits durch die individuelle Heftgestaltung mit handschriftlichen Texten, Zeichnungen und

Bildern. Vor allem in den Waldorf-Grundschulklassen kommen sich für Malen, Zeichnen und Schreiben eignende Blanko-Hefte in DIN-A4-Format, aber auch kleiner- oder größerformatige Hefte zum Einsatz. Am ersten Schultag – so die Gepflogenheit einiger Waldorfschulen – findet jedes Kind auf seinem Platz ein neues Heft mit seinem Namen vor (Beitrag von Ziegler in diesem Band), in das es in der ersten Epoche Formen zeichnet (u.a. Schiller 2018). Die höheren Klassenstufen verwenden je nach Intentionen der unterrichtenden Lehrkräfte ebenfalls solche Epochenhefte oder andere Lernmaterialien. Bei aller Vielfalt und Freiheit im Umgang mit diesen Bildungsmedien zeigt sich, dass die eigene und die fremde Wertschätzung eben nicht nur auf das temporär genutzte Arbeits- oder Übungsmittel zu beziehen ist, sondern ebenso auf dessen inhaltliche und künstlerische Gestaltung und die darin zum Ausdruck kommende individuelle Arbeits- und Lernweise.

Die folgenden Abschnitte loten Fragen der ästhetischen und nachhaltigen Arbeit mit Epochenheften aus, die angesichts der Bilderflut und Darstellungsweisen in Werbung und digitalen Medien als rückständig oder einer romantischen pädagogischen Idee nachhängend erscheinen könnten. Die seit Jahren auch auf Waldorf-Internetseiten verbreiteten, beliebigen Praxisbeispiele sowie die damit verbundenen Methoden des Nachmachens zeugen kaum von lernförderlichen Qualitäten der Epochenheftarbeit. Vielmehr sollten sich Epochenhefte durch das ästhetische Potenzial für individualisierendes und nachhaltiges Lernen auszeichnen. Im sozialen Lernzusammenhang, in der Klasse oder Schulgemeinschaft können sie in allen Variationen und Formen als präsentable kommunikative Medien und gleichzeitig als biografische Zeugnisse individueller Lernwege – idealerweise mit Lernfreude – genutzt werden (Wiehl 2010).

Dieser Beitrag behandelt die Ästhetik der Epochenheftgestaltung exemplarisch, da die Bestandsaufnahme der Epochenheftkultur seit Gründung der ersten Waldorfschule 1919 noch in den Anfängen steckt (Beitrag von Göbel in diesem Band). Neben Belegen ästhetisch gestalteter Epochenhefte ab den 1920er Jahren fließen als Zitate markierte, anonymisierte Aussagen von Waldorflehrer*innen zur Heftarbeit ein, die spezifisch für diese Publikation erbeten wurden. Den Beteiligten gilt ein herzliches Dankeschön.

2 Mimetische und ästhetische Bildungsprozesse

Ästhetische Bildung artikuliert sich im fächer- und methodenübergreifenden Lernen, aber vor allem als eine Kultivierung sinnesbasierter Erkenntnis, die Kunst und Wissenschaft verbindet. Obgleich Chor, Orchester, Theaterspiel, bildende und handwerkliche Künste oft zu brillanten Ergebnissen führen und die

Lernfreude der Schüler*innen anregen, reduzieren Schulen immer mehr künstlerische Fächer und Sport. Als Gründe wird der Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen genannt; aber verstärkend hinzu kommen der durch PISA-Erhebungen angestrebte, auf kognitive Leistungen reduzierte Kompetenzerwerb und die Zielvorgaben für staatlich anerkannte Abschlüsse (Liebau & Zirfas 2009). An Waldorfschulen ist „Bildende Kunst ein integraler Bestandteil des von Klassenlehrer(innen) erteilten Hauptunterrichts in der Unter- und Mittelstufe (Klassenstufe eins bis acht) und wird in der Regel erst ab der Oberstufe (Klassenstufe neun) als eigenständiges Fach durch Fachlehrkräfte unterrichtet“ (Hoyer & Schiefer 2019, S. 65). Dass eine ästhetische Bildung der Waldorfpädagogik also nicht nur im Kunstunterricht und in den Ästhetikepochen (Wiehl 2018), sondern in allen Lernbereichen (Wiehl 2021a) und vor allem fächerübergreifend stattfinden kann, zeigt die nach vielfältigen Gesichtspunkten stattfindende *ästhetische* Epochenheftarbeit.

Der Anspruch individueller ästhetischer Epochenheftgestaltung liegt in gewisser Weise konträr zur allgemeinen Tendenz des vermeintlich schönen Erscheinungsbildes perfekt designerter oder glatter Werbung und digitaler Medien. Der Philosoph Byung-Chul Han bezeichnet es als eine Signatur der Gegenwart, das Schöne wie das Hässliche gleichermaßen glätten zu wollen und ihm damit „jede Form von Erschütterung und Verletzung“ zu nehmen (Han 2015, S. 9 ff.). Epochenhefte sind nie „glatt“ und nie gleich, denn selbst das Abschreiben von Texten oder das Nachmalen von Bildern, die eine Lehrkraft an der Schultafel vorgebildet hat, geht jeweils durch die Hände der Kinder, die beim Wahrnehmen und Übertragen der Vorlage ganz unterschiedlich vorgehen. Nachbilden und Nachahmen sind im jüngeren Alter Ausdruck der antizipatorischen Fähigkeit zur Anähnlichung an die Umwelt (Metscher 2004, S. 10) und die Grundlage für das Erlangen von Könnerschaften.

Am Beginn der Schulzeit lernen die Kinder die Kulturfähigkeiten Schreiben, Zeichnen und Malen im nachahmenden Vollzug der von Erwachsenen vorgenommenen oder im Umfeld erlebten Tätigkeiten. Vom freien Malen und Zeichnen, wie es in „Kinderbildern“ zum Ausdruck kommt (Schuster 2015), unterscheiden sich die im Unterricht nach Tafelbildern und Vorgaben der Lehrkräfte (Abb. 1) angefertigten Bild- und Schriftseiten der Schüler*innen. Das freie malerische und zeichnerische Gestalten spiegelt zwar deutlicher bestimmte Entwicklungsschritte des Kindes wider (Abb. 2), aber die Arbeiten nach der Schultafel oder anderen Vorlagen fördern darüber hinaus die Fortschritte im Umgang mit dem Bildhaften sowie mit zeichnerischen und malerischen Techniken und sind vor allem eine Orientierung für das Schreiben der Buchstaben und Zahlen.



Abb. 1: Buchstabe R für Riese und Rose; Heftseite der Schreibepoche in der ersten Klasse, 2024

Abb. 2: Mama, Papa, Opa beim Besuch im Tiergehege; Ferienbild im Malheft der ersten Klasse, 2024

Beim wiederholten Üben werden die Kinder immer sicherer darin, sich eine durch Bewegungsübungen und Tafelzeichnungen vorgebildete Form, einen vorgeschriebenen Buchstaben oder eine vorgezeichnete Zahl jeweils als ganze Gestalt einzuprägen und zu lernen, ohne einzelne Linien abzuzeichnen, diese ihrem Bewegungsverlauf gemäß auf dem Papier nachzuformen. Diesen Vorgang ermöglicht ihnen die mimetische Fähigkeit, die eine wesentliche Basis des Lernens im jüngeren Alter, aber auch darüber hinaus ist, und nicht durch reines Nachmachen funktioniert (Wiehl 2019, S. 51 ff.; 2020, S. 70 ff.). Beispielsweise übernehmen die Kinder von Lehrkräften die Art und Weise, wie diese auf einer Heftseite einen Rahmen und breite Streifen zeichnen, also eine Seite einteilen bzw. layouten, damit nicht bis an den Rand, aber zeilenweise, gemäß selbst geschaffener Vorgaben geschrieben werden kann. „Ihr nehmt alle euer rotes Wachsblöckchen und malt mit dem Pferdefuß (der Schmalseite des Blöckchens) einen roten Streifen an allen Rändern der Heftseite. Dann nehmt ihr ein gelbes Blöckchen und malt mit dem Elefantenfuß (der Breitseite) drei Streifen unter einander von links nach rechts, dazwischen lasst ihr genauso viel Platz frei“, so die Anweisungen einer Lehrerin der ersten Klasse. Durch diese Vorbereitung einer Heftseite lernen die Kinder ein Gespür für Proportionen und Ordnungen zu entwickeln, die sie für Schreiben, Rechnen oder andere Aufgaben benötigen.

Nachahmen ist ein mimetischer Weltzugang (Gebauer & Wulf 2003), der sich durch „Anverwandeln der Ereignisse, Vorgänge und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 77) sowie durch innerliches Nachbilden vollzieht. Kinder schöpfen aus imaginativen Quellen phantasievoll das Vorgeahmte und Erinnernte, um es in neuer Weise zu verwirklichen – gleichsam als eine Vorbereitung, um von Meister*innen und meisterlichen Werkstücken zu lernen. Beispielsweise wählt eine Erstklasslehrerin bei der Einführung der Buchstaben ein dreischrittiges Vorgehen und gibt vor, „für jeden Buchstaben jeweils drei Seiten im Heft“ zu verwenden. Zuerst übertragen die Kinder das Tafelbild einer Buchstabengeschichte in ihr Heft; dann schreiben sie den darin zu erkennenden Buchstaben auf die nächste Seite; auf einer weiteren Heftseite ziehen sie Linien, um darauf Wörter mit dem entsprechenden Anfangsbuchstaben zu schreiben (Wiehl 2015, S. 203 ff.). Diese Übung wiederholen sie mit weiteren Buchstaben; aber sie *machen* das an der Tafel Vorgebildete in ihren Heften nicht einfach nach, sondern geben ihm einen an der vorgeahmten Gestalt orientierten eigenen Ausdruck. Nachahmend vollziehen sie zugleich einen kreativen und einen performativen Prozess, während sie sich in das künstlerisch-schöpferische Arbeiten an Vorbildern einleben und immer selbstständiger und freier die Aufgaben gestalten (Wulf & Zirfas 2007). „Durch mimetische, nachahmende Tätigkeiten entsteht eine neue Wirklichkeit, indem auf die Erstbegegnung mit einem Ereignis die Verinnerlichung, eine Art subjektives Einswerden folgt, das als Antizipation des Zukünftigen zu verstehen ist.“ (Wiehl 2020, S. 78) Die Lernenden schaffen etwas Neues und übernehmen damit die Verantwortung für ihre Lernhandlungen als Akte ästhetischer Bildung.

Einer Umfrage nach führen Waldorflehrer*innen der Mittelstufenklassen die Epochenheftarbeit so ein, dass sie mit ihren Schüler*innen Vereinbarungen treffen, beispielsweise für das Schreiben mit Füller, das Malen mit Farbstiften, das Verwenden von Linienblättern, das Eintragen von Seitenzahlen, Inhaltsverzeichnis, das Gestalten des Deckblatts, der ersten Heftseite und der Überschriften für ein „farbiges Layout“. Eine Lehrerin der fünften Klasse betont, dass „die regelmäßige Arbeit im Übheft“ den Kindern „Raum zum Ausprobieren verschiedener Stifte und schriftlicher Ausdrucksmöglichkeiten“ biete, denn „zu jedem Text gehört die künstlerische Arbeit, in die sich die Kinder meistens mit Hingabe vertiefen“. Nach den Vorübungen lässt sie die Hausaufgaben „direkt im Epochenheft“ bearbeiten, nimmt sie täglich zur Kenntnis und versieht sie im Laufe einer Epoche mit Kommentaren zur Verbesserung und mit einer Wertschätzung. Die Schüler*innen geben sich nach vereinbarten Kriterien gegenseitig Rückmeldungen. Es wird nicht nur Wert auf die Schreibweise und den Inhalt gelegt, sondern auf die Gestaltung insgesamt und auf das gegenseitige Wahrnehmen der Ergebnisse. Das Beispiel aus der fünften Klasse zeigt, dass es beim Verarbeiten von Unterrichtsinhalten um einen mehrdimensionalen ästhetischen Bildungsprozess geht, der das äußere Erscheinungsbild, aber auch den interaktiven, sozialen und wertschätzenden Umgang mit den Arbeitsergebnissen einschließt.

Die Lehrerin einer elften Klasse formuliert am Beispiel der Ästhetikepoche eine Lernzielorientierung für die Epochenheftarbeit. Es seien von Schüler*innen schriftliche Bildbeschreibungen zu den im Unterricht besprochenen Kunstwerken im „Laufe der Epoche [...] immer freier, etwa auch in Form eines eigenen Gedichts, Liedes, Briefes, Dialogs, einer Theaterszene oder beschrifteten Skizze“ zu machen. Sie betont, dass Schüler*innen mit „LRS, AD(H)S oder DaZ [...] sich zumindest teilweise auf eine Liste von Stichsätzen beschränken“ dürften, täglich einige Beiträge in der Klasse vorgelesen würden, sie selbst alle Epochenhefte bis zur zweiten Epochenwoche einmal korrigiere und dass die Gesamtbeurteilung unter Einbeziehung der Epochen-Abschlussarbeit erfolge. Andere Kolleg*innen hingegen beziehen in den Epochen über Literatur, Geschichte oder Ästhetik außerdem das individuelle Ausarbeiten und Gestalten in ihre beurteilenden Rückmeldungen ein – zugleich eine pädagogische Herausforderung, um die Mehrdimensionalität und Individualisierung von Lernprozessen nicht nur an Defiziten (wie LRS, AD(H)S oder DaZ), sondern an den Potenzialen auszurichten. Ihrem Anspruch einer auf „ganzheitliche und auf personale Entfaltung gerichtete[n] Pädagogik“ (Gabriel 1996, S. 2) nach sollten Waldorflehrer*innen die Bewertung von Leistungen einschließlich der ästhetischen Gestaltung individuell, entwicklungs- und potenzialorientiert vornehmen, was in kritischen wissenschaftlichen Studien meist übersehen wird (Bohl 2005, S. 71 ff.).

Kreativität und ästhetisches Gestalten erfordern in den gymnasialen Schuljahren Freiräume zur eigenen schöpferischen Arbeit. Idealerweise wird in künstlerischen und praktischen Fächern der Waldorfschule, beispielsweise in Eurythmie, Musik, Malen und Zeichnen, eine Sensibilisierung für den ästhetischen Ich-Welt-Bezug als Grundlage ästhetischer Persönlichkeitsbildung angelegt (Dietrich et al. 2013, S. 9 ff.). Die Kinder und Jugendlichen erfahren sich im Verhältnis zu Anderen und ihrer Umwelt als wahrnehmende und als sozial interagierende Subjekte; sie lernen die Welt aus ihrer und der anderen Perspektive sehen und das eigene Empfinden als Folge der Verinnerlichung ihrer Erlebnisse erkennen. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ermöglicht ihnen, ästhetische Erfahrungen nicht als subjektive oder vermeintliche Eindrücke abzutun, sondern als Wirkungen zu erleben, die sich zwischen ihnen und einem ästhetischen Objekt entfalten. Ästhetische Bildungserfahrungen erschließen zunächst Verborgenes oder Unbekanntes, das Neugierde erzeugt und zu kreativer Selbsttätigkeit motiviert. „Gerade ästhetische Erlebnisse tragen ein Moment des Unberechenbaren in sich, das irritieren, erstaunen, überraschen, ja sogar überwältigen kann. Man kann neue Seiten an sich (oder Anderen) entdecken, neue Sichtweisen und Perspektiven, andere Empfindungen, auf die man sich probeweise einlassen kann.“ (ebd., S. 21)

3 Traditionen der Epochenheftgestaltung

Das Schöne sei ein Versteck, es würde immer etwas verhüllen; ihm wohne eine Schwachheit und Zerbrechlichkeit inne, hingegen mangle es den digitalen Bildern an Distanz. So umschreibt Byung-Chul Han (2015, S. 38 f.) seine ästhetischen Beobachtungen, die blicklenkend für das Verstehen der sehr unterschiedlich gepflegten Epochenheftkultur an Waldorfschulen sein können. Folgt man einigen Waldorflehrer*innen noch bis in die 1980er Jahre den Ideen und Anregungen Rudolf Steiners für die Titelblatt- und Schriftgestaltung (Hauck 1981, S. 48 ff.), wurden danach diese Maßgaben durch vielfältige Schriftarten und Designs bis hin zu beliebigen Gestaltungsformen ersetzt. Bei der Recherche entdeckte ich eine Ausgabe der waldorfpädagogischen Zeitschrift „Erziehungskunst“ von 1949, auf der im linken oberen Teil des Titelblatts die Worte „Erziehungs-Kunst“ teils von einer feinen roten Schrägschraffur umgeben und teils schraffiert gezeichnet sind; darunter stehen ebenfalls in roter Schraffur „März – April 1949“ (Abb. 3).

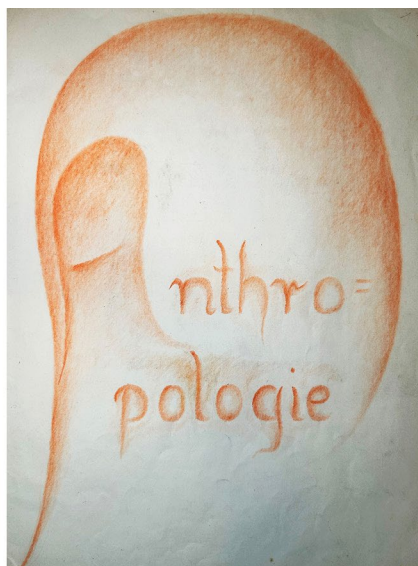


Abb. 3: Titelblatt der Zeitschrift „Erziehungskunst“, 1949

Abb. 4: Anthropologie. Titelblatt der Anthropologieepoche in der neunten Klasse, Goetheschule Pforzheim, 1970er Jahre

Diese Technik des Schraffierens entwickelte Assja Turgenieff [1917/18] auf Anregungen Rudolf Steiners hin, um nicht Gegenstände, sondern das „was zwischen den Dingen liegt“ (ebd., S. 170), zu zeichnen. Dazu bemerkt Turgenieff: „Ein Verzicht auf das Festlegende der Linie bringt mit sich ein Element des Unerwarteten, das einem in der Arbeit entgegenkommt [...]; ein Unbekanntes, das

gerade eine größere Wachsamkeit und innere Aktivität erfordert.“ (ebd., S. 172) Im Prozess des Schraffierens realisiere sich eine „Art Rhythmus, rhythmische Gesetzmäßigkeit“; sie ermögliche es, „das rhythmische Element als Träger des individuellen, aber auch des immer neu entstehenden Lebens in die bildende Kunst einzubeziehen“ (ebd., S. 173). Durch flächiges Schraffieren wird etwas lebendig zur Erscheinung gebracht, das nicht an bestimmte gegenständliche Ausdrucksformen gebunden ist. Diese Beschreibung ist – konträr zu den sich beschleunigenden Lebens- und Lernweisen – Ausdruck einer von Gelassenheit und Achtsamkeit geprägten, die Elemente des „Unerwarteten“ (ebd., S. 172) und „Unberechenbaren“ (Dietrich et al. 2013, S. 21) zulassenden ästhetischen Arbeitsweise (Abb. 5 und 6).



Abb. 5: Fishing. Heftseite der Fischereiepoche der dritten Klasse, Rudolf Steiner School of Edinburgh, 1988

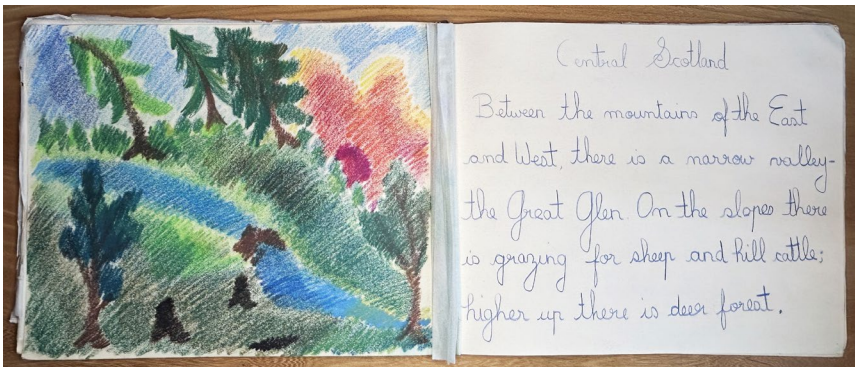


Abb. 6: Landscape of Scotland. Heftseiten mit gefaltetem Trennpapier der Heimatkundeepoche der fünften Klasse, Rudolf Steiner School of Edinburgh, 1980er Jahre

Die Schraffur wurde für Schriftzüge auf Buchtiteln oder Grafiken (beispielsweise in Steiners Werkausgabe) angewendet und war – neben anderen flächigen Techniken – stilbildend für die Epochenheftarbeit bis mindestens in die 1980er Jahre (Abb. 4, 5 und 6); denn auch ohne Schraffur wurde auf kreative Überschriften- und Bildgestaltungen geachtet (weitere Beispiele im Beitrag von Göbel in diesem Band). Die Schraffur bzw. das flächige Zeichnen setzt eine Wahrnehmungsfähigkeit für die im Spiel von Licht und Dunkel zum Erscheinen kommenden Gegenstände voraus; es fördert den kreativen Gestaltungswillen und verlangt eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte (Hoyer & Schiefer 2019, S. 87). An Waldorfschulen werden Malen und Zeichnen von der ersten Klasse an ausgehend vom flächigen Farbauftrag und dynamischen Formenzeichnen bis hin zum figurativen und realistischen Darstellen bzw. geometrisch exakten Zeichnen im Jugendalter geübt (Wildgruber 2019). Vielfältige und lebendige Darstellungsweisen finden – nachweislich von Beginn des waldorfpädagogischen Epochenunterrichts an – je nach individueller Könnerschaft, Unterrichtsthema, wissenschaftlichem Erkenntnisstand und Arbeitsstil der Lehrkraft in der Epochenheftarbeit bis zur zwölften Klasse Anwendung (Abb. 7, 8, 11 und 15).

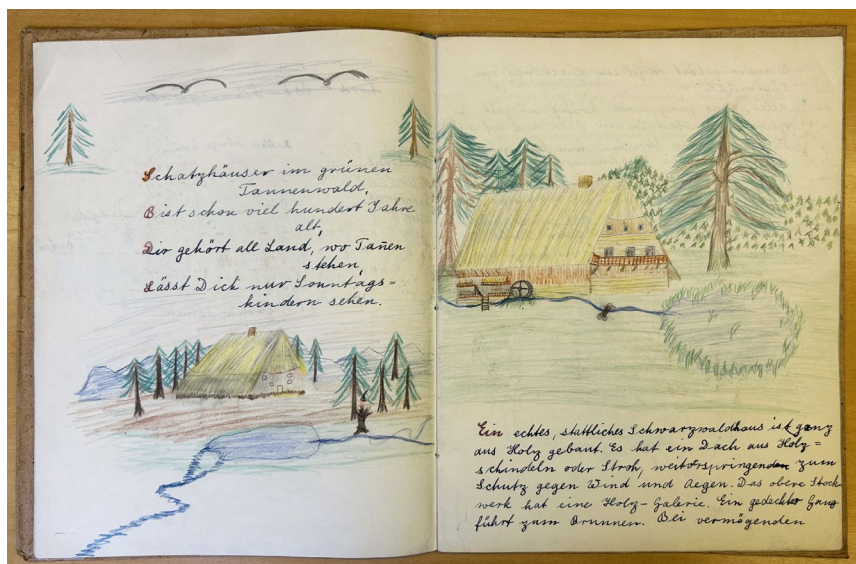


Abb. 7: Schwarzwaldhaus. Heftseite aus der Geographieepoche der sechsten Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1930er Jahre



Abb. 8: Sepia und Gemeiner Krake. Heftseite aus der Zoologieepoche der zwölften Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1930er Jahre

In flächiger Malweise oder in Schräg- oder Parallelschraffur ausgeführte Epochenheftbilder beispielsweise von Naturphänomenen entsprechen nicht einem fotografischen Realismus, sondern sind zeichnerische und farbliche Reaktionen lebendig empfundener Natur- und Kulturzusammenhänge (Abb. 5, 6 und 7). Ab der Mittelstufe (Klasse fünf bis zwölf) dominieren im Mathematik-, Geometrie-, Natur- und Sachkundeunterricht präzise inhaltliche Beschreibungen und exaktes Nacharbeiten der Tafelbilder (Abb. 9–11) oder anderer Vorlagen (Beitrag von Becker zur Epochenheftarbeit in diesem Band).

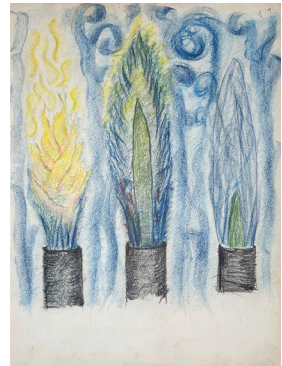
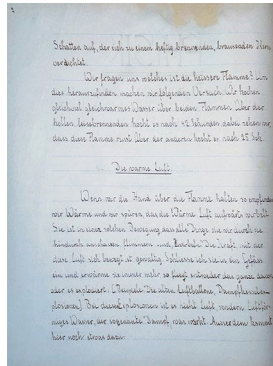
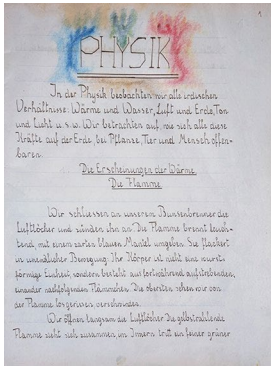


Abb. 9–11: Physik. Heiße und kalte Flamme. Heftseiten aus der Physikepoche der siebten Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1933

Die Beispiele aus der Anthropologieepoche der elften Klasse (Abb. 12, 13, 14) belegen, dass seit Beginn der Waldorfschulen Wert auf eine ästhetische Wiedergabe gelegt wurde. Neben darstellerischen Varianten, die sich auch durch das Nachzeichnen der sicher sehr unterschiedlichen Lehrertafelbilder ergeben, fallen in allen Jahrgängen die individualisierten Schrifttypen auf, denn an Waldorfschulen wird häufig von Hand und sowohl in Druckschrift als auch in Schreibschrift geschrieben – ein Aspekt der Epochenheftmethodik.

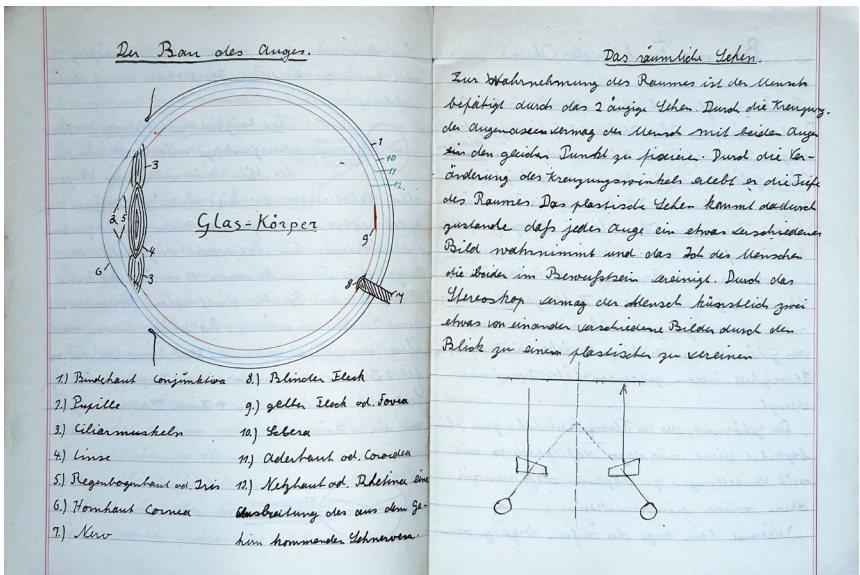


Abb. 12: Der Bau des Auges. Heftseite der Anthropologieepoche der neunten Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1925

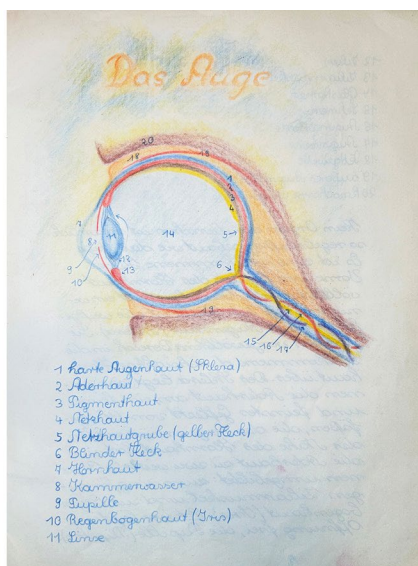
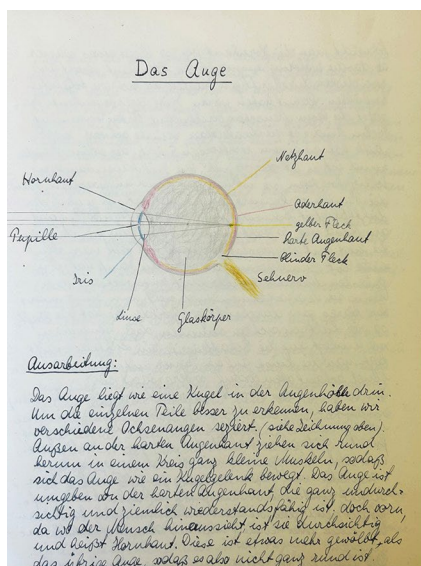


Abb. 13: Das Auge. Heftseite der Anthropologieepoche der neunten Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1930er Jahre

Abb. 14: Das Auge. Heftseite der Anthropologieepoche der neunten Klasse, Goetheschule Pforzheim, 1970er Jahre

4 Dimensionen ästhetischen Gestaltens von Epochenheften

Für die Gestaltung von Epochenheften existieren im Wesentlichen vier ästhetische Mittel: die Schrift, das Bild bzw. die Grafik, das Seitenlayout und das Ordnungs- bzw. Strukturprinzip. Sie ordnen sich den Inhalten und Aufgabenstellungen unter, die einen dokumentierenden, projekt- oder themenbezogenen, kreativen und individuellen Charakter haben können. Diese grundlegenden Herangehensweisen ergeben sich in der Arbeit mit Epochenheften in allen möglichen Mischformen oder sie folgen methodischen Überlegungen gemäß eines ästhetischen Bildungsanliegens.

4.1 Dokumentation und Gedächtnisbildung

Folgen wir den „Lehrplanempfehlungen“ für Waldorfschulen (Richter 2019), so gibt es zahlreiche Fächer, in denen eine Vermittlung der Inhalte durch die Lehrkräfte sinnvoll erscheint. Das schließt nicht aus, dass die Kinder und Jugendlichen darüber hinaus forschende und entdeckende Aufgaben bekommen. Aber an Stelle des Erwerbs beispielsweise der Werkzeugnutzung, des Notenlesens oder

historischer und geographischer Kenntnisse aus Schulbüchern werden die Inhalte von den Lehrkräften in lebendiger Weise mündlich vermittelt. Die Schüler*innen vertiefen und erweitern das Aufgenommene im Gespräch in unterschiedlichen Sozial- und Lernformen sowie unter Verwendung vielfältiger Materialien und dokumentieren es schriftlich oder auch mit Bildern im Epochenheft. Das erzählende Vermitteln als eine elementare Unterrichtsmethode spielt in der Waldorfschule eine besondere Rolle, denn nicht nur Lehrkräfte erzählen, sondern auch die Schüler*innen werden aufgefordert, über Erlebnisse und Kenntnisse zu erzählen (Wiehl 2017). Erzählen vermittelt neben Sachinhalten einen persönlichen Duktus, diese anzuschauen und zu verarbeiten; es spielt sich mit Blickkontakt und empathischem Einfühlen der*des Erzählenden in die Zuhörerschaft ab. Durch einen persönlichen Vermittlungsstil, der bei Anwesenden „Resonanz“ (Rosa 2016, S. 402 ff.) erzeugt, können sie sich über die angeregten Vorstellungen, Stimmungen und Gefühle mit den Inhalten intensiver verbinden.

Dokumentieren in Epochenheften bedeutet also nicht nur Nachvollziehen des übermittelten Wissens, sondern auch Auseinandersetzung mit persönlich Bedeutsamem, mit Hintergründen und Perspektiven. Beispielsweise referieren die Lehrer*innen im Rahmen einer Geschichtsepoche der siebten Klasse den dramatischen Werdegang und die politischen Folgen des Auftretens von Jeanne d’Arc. Die Jugendlichen schreiben darüber Aufsätze oder Berichte, um in Folge in ihren Epochenheften eine Zusammenschau der behandelten Themen zu haben und um diese beispielsweise durch gegenseitige Lektüre oder Kurzvorträge am Ende einer Epoche wieder ins Bewusstsein zu rufen. Die interaktive und sozial geteilte Wiederbelebung des Dokumentierten unterstützt das Aufnehmen und Einprägen von Inhalten, beispielsweise von Ereignissen, den Besonderheiten einer Landschaft, einzelner Personen und ihrer Lebensumstände, und trägt somit zum nachhaltigen Lernen bei. Diese aktivierende Lernform unterscheidet sich grundlegend vom Sammeln der Daten und Informationen, die durch digitale Medien immer abrufbar sind und sich endlos vervielfältigen. Wenn Wissen oder Informationen über eine Tatsache nur aufgeschrieben oder gar in Form kopierter Texte in ein Epochenheft geklebt werden, handelt es sich um eine Ablage oder Archivierung. Lese- oder Arbeitstexte als Arbeitsmaterialien des Unterrichts sind methodisch anders einzuordnen als die aktivierende und gedächtnisbildende Epochenheftarbeit.

Das Dokumentieren gehört zur Gedächtnisbildung, die seit Beginn der Schriftkulturen auf zwei Wegen erfolgt, einmal durch mündliche Überlieferung und heute vor allem durch medial vermitteltes Wissen. Zu unterscheiden sind drei Gedächtnisformen: Das Gedächtnis des einzelnen Menschen bezieht sich auf Lebensereignisse in seiner Lebensspanne; das kollektive Gedächtnis einer bestimmten Gemeinschaft oder auch der Menschheit ist zeitlich und räumlich übergreifend; das kulturelle Gedächtnis stützt sich auf epochenübergreifend bedeutsame Medien, Denkmäler, Texte und Riten (Assmann 2018, S. 13 ff.). Für

Lernende sind alle Gedächtnisformen relevant, denn gerade in der Schule bilden sie nicht nur ein persönliches Gedächtnis aus, sondern sind Teilnehmende und Schaffende kollektiver und kultureller Erinnerungen. Die Epochenhefte führen Inhalte aus allen Gedächtnisschichten zusammen, wenn sie nicht nur als Leistungsnachweis dienen, sondern wenn durch Präsentationen und Austausch in der Gruppe sowie durch gegenseitige Rückmeldungen anhand der erarbeiteten Bilder und Texte die Wissensbestände lebendig werden. Für das gedächtnisbildende Lernen mit Epochenheften gilt: „So abstrakt es beim Denken zugehen mag, so konkret verfährt die Erinnerung. Ideen müssen versinnlicht werden, bevor sie als Gegenstände ins Gedächtnis Einlaß finden können. Dabei kommt es zu einer unauflöslichen Verschmelzung von Begriff und Idee.“ (Assmann 2007, S. 37 f.) Sobald Gedanken oder Ideen auftauchen, verflüchtigen sie sich, wenn sie sich nicht in einer Vorstellung, einer Bewegung, einem Zeichen, einer Notiz, einem Text oder einem Bild inkarnieren – eine zentrale Funktion von Notizbüchern, um „mit dem ganzen Menschen das zu verbinden, was im Geiste erforscht wird, so daß es sozusagen nicht bloß mit dem Kopf aufgefaßt ist“ (Steiner 1923–24/1986, S. 39; Beitrag von Scholz in diesem Band). Das Einprägen mentaler Erfahrungen verlangt also konkrete Bilder und Lebensbezüge. Eine nachhaltige und gedächtnisbildende Epochenheftarbeit beinhaltet das Dokumentieren in einem erweiterten Sinne.

4.2 Themenbezogenes Gestalten und Erfassen von Zusammenhängen

Jede Hauptunterrichtsepoche der Waldorfschule hat den Charakter einer Projektphase mit Anfang und Ende. Ein Epochenheft spiegelt den Verlauf des Projekts oder Epochenthemas, das vielfältig erforschend, gestaltend und selbstverantwortlich bearbeitet werden kann. Die Epochenthemen werden inhaltlich begrenzt, beispielsweise in Geschichte auf zeitliche und soziale Ereignisse, in Geographie auf die Betrachtung bestimmter landschaftlicher oder kontinentaler Gebiete, in der Literatur und in anderen Fächern auf eine Auswahl an Inhalten und Arbeitsmaterialien. Darüber hinaus kehren die Epocheninhalte an Waldorfschulen klassenstufenbezogen und zyklisch wieder, sodass aufbauend und einem thematischen Bogen folgend gelernt werden kann.

Als ein Beispiel ist die Pflanzenkundeepoche der fünften Klasse zu nennen, in der die Kinder (Richter 2019, S. 389 f.) die Vielfalt der Pflanzen durch Beschreibungen der Umgebung und Gestaltbildung, des Wachsens und Vergehens, durch Exkursionen mit Pflanzenbeobachtungen, durch Fachliteratur sowie durch Anfertigen von Zeichnungen und Texten studieren. Diese Vorgehensweisen geben den äußeren Rahmen für eine an der Realität immer wieder zu prüfende Erkenntnisarbeit. Unter welchen Bedingungen und an welchen Orten bestimmte Pflanzen

gedeihen und andere nicht, wie sie sich jeweils in ihrer Umgebung entfalten und welche Wirkungen sie haben, wenn sie als Lebens- oder Arzneimittel verwendet werden, sind nur einige Aspekte eines lebensbezogenen Unterrichts.

Charakterisieren, Entdecken und Verarbeiten schaffen Bezüge und Sinnerfahrungen, über die sich die Schüler*innen austauschen und deren Essenz in ihre schriftlichen Arbeiten einfließt. Es ist die Grundlage für ein komplexes Denken mit „lebendigen Begriffen“ (Wiehl 2022, S. 29 ff.) bzw. für ein „organisches Denken“ (Derbidge 2021, S. 7), „das dem Lebendigen gerecht wird und [...] erlaubt, das Seelisch-Geistige in der Welt, in Natur und Mensch wahrzunehmen und einzubeziehen“ (ebd.). Aktuell erheben immer mehr Menschen Forderungen nach einem neuen Denken in „Weltbeziehungen“ (Glissant 2021) und nach einer neuen „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2023), um angesichts der globalen Krise, die „von allen Menschen gleichzeitig in einem einzigen Medienraum erlebt“ (ebd., S. 110) wird, Lösungen zu finden. Der Blick fällt dabei unweigerlich auf Schule und Ausbildung. Informationen sind jederzeit im Internet zu gewinnen; lebendiges oder organisches Denken aber setzt Aktivität und Verbundenheit mit einer Sache voraus. Sie wird nicht erworben, sondern mit allen Sinnen ergangen, erkundet, erlebt und erfahren. Für die Epochenheftarbeit ist der zentrale Punkt nicht das Festhalten von Wissen, sondern der lebensbezogene, die Sinnhaftigkeit und Bedeutung erfassende Umgang damit (Beitrag von Göbel in diesem Band).

4.3 Kreative Gestalten und Begriffsbildung

Kreativität als einen Prozess der Individuation zu verstehen, umfasst mehr als das ästhetische Erscheinungsbild und die ästhetischen Mittel der Gestaltung. Für Kreativität steht im waldorfpädagogischen Kontext und in der Tradition Steiners oft die Bezeichnung *Künstlerisches* oder *künstlerische Fähigkeit*, weil das Wort Kreativität erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschen Wortschatz üblich wurde (Stoltz & Wiehl 2021). Kreativität entspringt einem Erkenntnis- und Bildungsbedürfnis, etwas Neues und Eigenständiges zur Verwirklichung zu bringen. Während nach Rudolf Steiner (1923/2002) das *Künstlerische* aus einer Beziehung zum Geistigen entsteht, das in einen sinnlich gestaltenden Prozess einfließt, betrachtet sein Zeitgenosse Graham Wallas (1926/2014) das *Kreative* als eine schöpferische Tätigkeit, die vier Phasen einschließt: „Vorbereitung“ – das Wahrnehmen und Erfassen einer Sache oder eines Inhalts; „Inkubation“ – eine Phase des Vergessens und Loslassens; „Einsicht“ – das Auftauchen der Erinnerung an die Sache oder den Inhalt verbunden mit neuen Ideen und Intuitionen; schließlich die kreative „Verarbeitung“ dieser neuen Impulse, je nach Vorhaben mit unterschiedlichen Mitteln (ebd., S. 37 ff.).

Dieser kreative Übungsweg kann mit Steiners Anregungen für eine lebendige Erkenntnispraxis im Unterricht, die auf dem Prinzip Erschließen, Vergessen, Beurteilen oder Zusammenhänge erfassen und Begriffe bilden beruht, verglichen werden (Steiner 1919/1992, S. 132 ff.; Wiehl 2015, S. 188 ff.). In der Arbeit mit Epochenheften realisieren sich gleichermaßen die Prozesse der Kreativität und die Methoden eines die Begriffe schöpfenden Verarbeitens (Beitrag von Erb-Szymanski in diesem Band). Denn Begriffe, die einen lebendigen und dynamischen Charakter haben, müssen – wie alle kreativen bzw. schöpferischen Ideen – immer wieder neu im Denken gebildet werden. Diesen kreativen Erkenntnisvorgang kann jede*r im eigenen Denken beobachten, wie Steiner in der „Philosophie der Freiheit“ (1918/1995) ausführt: „Durch das Denken entstehen *Begriffe* und *Ideen*. Was ein Begriff ist, kann nicht mit Worten gesagt werden. Worte können nur den Menschen darauf aufmerksam machen, daß er Begriffe habe.“ (ebd., S. 57). Auch sach- und fachbezogene Epochenhefteinträge (Abb. 15) können einer begriffsschöpferischen und ästhetischen, freien und selbstverantworteten Arbeit – also der „Ich-Tätigkeit“ (Wiehl 2021b, S. 295 ff.) – entspringen, wie sie von Beginn an zu den Grundelementen der Waldorfpädagogik gehört.

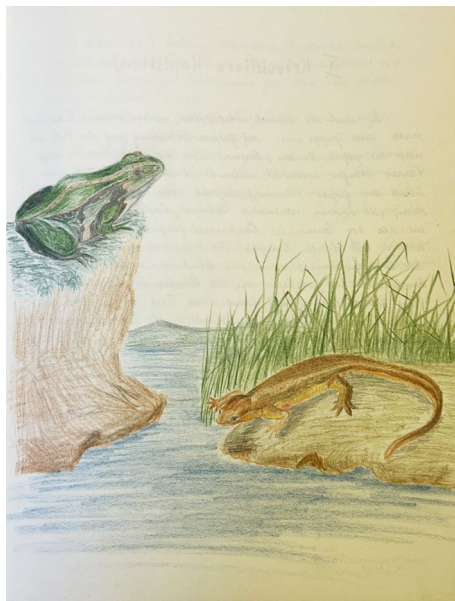


Abb. 15: Amphibien. Heftseite aus der Zoologiepoche der zwölften Klasse, Freie Waldorfschule Stuttgart, 1930er Jahre

5 Ausblick

Kulturelles Wissen und anzustrebendes Können bilden die beiden Pole ästhetischer Bildung. Das im jüngeren Schulalter aus nachahmendem Bedürfnis und durch An-Ähnlichkeit übend zu Wiederholende führt zum Beherrschen von Techniken auf handwerklichem und methodischem Feld. Im Verlauf der weiteren Schulzeit verlangen Anwendung und Ausweitung der Lerninhalte Freiräume für Initiative und Experimentierfreude insbesondere mit ästhetischen Gestaltungsmitteln, die für das individuelle Lernen sowie die soziale Wertschätzung der Epochenhefte bedeutsam sind. Für eine Könnerschaft auf dem Feld der Epochenheftarbeit sind vier Schlüsselfähigkeiten erforderlich: „Fingerfertigkeiten“ im Umgang mit ästhetischen Materialien und Techniken; „Alphabetisierung“ durch Erwerben von Kenntnissen über Symbole, Traditionen und kulturelles Wissen; „Selbstaufmerksamkeit“ durch Unterscheiden von Selbst- und Fremdwahrnehmung; „Sprache“ als Ausdrucksfähigkeit für ästhetische Erfahrungen (Dietrich et al. 2013, S. 26 ff.). Ab dem mittleren Schulalter und vor allem im Jugendalter bilden kulturelles Wissen, Selbstaufmerksamkeit und Sprache die Grundlagen wirksamer Lernprozesse. In diesen Bereichen bedarf der Erwerb von Fähigkeiten und Können – über ein enges Leistungs- und Lernverständnis hinaus – der erweiterten „Erfahrungsräume für das Ästhetische“ (ebd., S. 32), in denen Bildungsprozesse als eine soziale Aufgabe erlebt werden. Denn Selbsttätigkeit, Kreativität und verantwortliches Arbeiten in der Gemeinschaft bewirken Nachhaltigkeit.

Abbildungsnachweise

Abb. 1, 2, 3, 4, 13: Privatbesitz

Abb. 5, 6, 9, 10, 11, 12: Archiv der Pädagogischen Sektion Dornach/Schweiz

Abb. 7, 8, 10, 13, 15: Archiv der Freien Hochschule Stuttgart

Alle Abbildungen fotografiert von Angelika Wiehl

Literatur

Assmann, Aleida (2018): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H. Beck.

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage. München: C.H. Beck.

Bohl, Thorsten (2005): Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen. Weinheim, Basel: Beltz.

Derbidge, Renatus (2021): Einleitung. In: Steiner, Rudolf: Organisches Denken. Ausgewählte Texte. Hrsg. und kommentiert von R. Derbidge. Basel: Rudolf Steiner Verlag, 7–16 (und weitere Textkommentare).

- Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik & Schubert, Volker (2013): Einführung in die ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gabriel, Wilfried (1996): Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge: Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glissant, Édouard (2021): Philosophie der Weltbeziehung. Poesie der Weite. Aus dem Französischen übersetzt von B. Thill. Heidelberg: Wunderhorn.
- Han, Byung-Chul (2015): Die Errettung des Schönen. 23. Auflage. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Hauck, Hedwig (1981): Kunst und Handarbeit. Anregungen von Rudolf Steiner für Pädagogen und Künstler. 5. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hoyer, Svenja & Schiefer, Olga (2019): Bildende Kunst an Waldorfschulen – quo vadis? Ergebnisse einer empirischen Studie zu Stellenwert und Entwicklungsperspektiven des Faches Bildende Kunst aus der Sicht von Waldorflehrkräften. In: RoSE – Research on Steiner Education Vol. 10, No. 1, pp. 64–90. Online: rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/495/449 (Abruf: 15.03.2024).
- Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.
- Metscher, Thomas (2004): Mimesis. 2., durchges. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Metzinger, Thomas (2023): Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise. München: Piper.
- Richter, Tobias (2019) (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 5., durchges. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Schiller, Renate (2018): Gerade und Krumme. Vom Formenzeichnen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schuster, Martin (2015): Kinderzeichnungen: Wie sie entstehen, was sie bedeuten. 4., überarbeitete und neugestaltete Auflage. München: Reinhardt.
- Steiner, Rudolf (1918/1995). Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, 1894/1918. 16. Auflage. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1919/1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 9. Auflage, neu durchgesehen und ergänzt. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/2002): Das Künstlerische in seiner Weltmission. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923–24/1986): Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie? 1923–1924. 2. Auflage. GA 84. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (2021): Education, Spirituality and Creativity – Reflections on Waldorf education. Introduction. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 3–17.
- Turgenieff, Assja [1917/18]: Erinnerungen an die Anfänge der Hell-Dunkel-Studien. In: Stebbing, Peter (2015) (Hrsg.): Gespräche mit Rudolf Steiner über Malerei. Erinnerungen von fünf Pionieren des neuen Kunstimpulses. Arlesheim: Verlag des Ita Wegmann Instituts, S. 167–176.
- Waldenfels, Bernhard (2019): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wallas, Graham (1926/2014). The art of thought. Tunbridge Wells: Solis Press.
- Wiehl, Angelika (2010): Bilderworte einfangen. Der etwas andere Blick auf ein außerschulisches Kunstprojekt der 5. Klasse. In: Erziehungskunst 5/2010, S. 32–34. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/aus-dem-unterricht/bilderworte-einfangen-ein-kunstprojekt-der-fuenften-klasse-in-wolfsburg/ (Abruf: 15.03.2024).
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2016): Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Research on Steiner Education. Vol. 7, No. 1, 2016, pp. 31–41. Online: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/332/316 (Abruf: 15.03.2024).

- Wiehl, Angelika (2017): Erzählen – eine grundlegende Methode der Waldorfpädagogik. In: Lehrer-rundbrief 106, 2017, S. 86–104.
- Wiehl, Angelika (2018): Die Ästhetik-Epochen in der Oberstufe der Waldorfschule. In: Richard Landl (Hrsg.): Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichts-beispielen. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 251–207.
- Wiehl, Angelika (2019): Anthropologie und Pädagogik der kindlichen Nachahmung. In: Wiehl, An-gelika/Auer, Wolfgang M. (Hrsg.): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 51–72.
- Wiehl, Angelika (2020): Nachahmung – die künstlerische Fähigkeit des Kindes. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 70–81.
- Wiehl, Angelika (2021a): Ästhetische Bildungserfahrungen im Bewegten Klassenzimmer der Wal-dorfschule. In: Auer, Wolfgang-M. & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Bewegtes Klassenzimmer. Innova-tive und inklusive Pädagogik an. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–52.
- Wiehl, Angelika (2021b): Bilden – Lernen – Üben als Ich-Tätigkeiten. Eine waldorfpädagogische Perspektive. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 295–309.
- Wiehl, Angelika (2022): Lebendige Begriffe und ganzheitliches Denken – ein „Fähigkeitenpotenzial“. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 29–42.
- Wildgruber, Thomas (2019): Malen und Zeichnen 1. bis 8. Schuljahr. Ein Handbuch. 4. Auflage. Stutt-gart: Freies Geistesleben.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik des Performa-tiven. Theorien. Methoden. Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz, 7–41.

Das Skizzenbuch als Mittler zwischen Idee und Welt

Bettina Scholz

Zusammenfassung

Der Essay wirft einen Blick auf ausgewählte Skizzenbücher von Künstler*innen des 20. und 21. Jahrhunderts sowie auf die künstlerische Arbeit mit Studierenden aus zehn Jahren Lehrtätigkeit an Hochschulen. Das Skizzenbuch als Ort der Unfälle, Zufälle und Überraschungen ist ein äußerst wirksames Mittel, um kreative Prozesse in Gang zu bringen. Der Beitrag zeigt die Wirkkraft dieses Mediums auf und die Möglichkeiten künstlerischen Arbeitens, die daraus für das (Waldorf-)Pädagogikstudium entstehen.

1 Einleitung

Wenn wir Skizzenbücher und Notizhefte von Asger Jorn, Rudolf Steiner, Kurt Cobain, Frida Kahlo oder Oscar Murillo anschauen, wird schnell klar, welche enorme künstlerische Geburtskraft Skizzen, Kritzeleien und beiläufige visuelle Notizen haben können. Ideen und Entwürfe zu bedeutenden Bildern, Architekturen, Filmen oder unsterblichen Songs fanden und finden häufig ihren Anfang in kleinen, zunächst unscheinbar wirkenden und oft sogar handwerklich nicht besonders beeindruckenden Zeichnungen und Scribbles. Aber auch ohne gleich den großen, weltverändernden Wurf zu machen, bieten Skizzenbücher einen Schutz- und Entfaltungsraum für künstlerische Prozesse. Ihre Wirkungen und Möglichkeiten in der Kunstlehre, insbesondere für Studierende der Waldorfpädagogik, werden in dem folgenden Text essayistisch beleuchtet. Erkenntnisse und Impulse aus meiner eigenen künstlerischen Praxis werden verflochten mit Beispielen aus der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst sowie mit Beobachtungen aus meiner langjährigen Lehrtätigkeit an vier Hochschulen und Universitäten in Deutschland. Zunächst zeige ich einige markante künstlerische Positionen und deren Umgang mit dem Skizzenbuch auf und stelle schließlich Bezüge zum Epochenheft der Waldorfschulen her. Ich sehe diesen Beitrag als Anregung dafür, beide Medien für die Kreativitätsentwicklung von Lernenden und Lehrenden zu nutzen und dabei immer wieder den Blick auf künstlerische Schaffensprozesse zu lenken.

Die Begriffe Skizzenbuch, Notizheft und Tagebuch werden synonym verwendet. In jedem Fall sind hier Bücher oder Hefte gemeint, die wir zum Schreiben, Malen oder Notieren in jedweder Form verwenden. Ebenso werden in dem Text

kreativ und künstlerisch gleichbedeutend benutzt, obwohl diese Begriffe in anderen Kontexten durchaus sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen können. Gemeint ist hier in beiden Fällen eine kritische, offene und neugierige Haltung, die es möglich macht, Neues zuzulassen und Risiken einzugehen, sowie die Fähigkeit, eigenständige Ideen zu entwickeln.

2 Zeichnen als Denken mit dem Stift

Wenn der New Yorker Kunstkritiker Jerry Saltz auf seinem Instagram Channel postet: „Artists: One month of drawing can give you ideas for years“ (Saltz, 28.01.2023), stellt sich die Frage, was er damit meint. Es geht hier offensichtlich nicht darum, bereits Ideen zu haben, die man in das Skizzenbuch überträgt, damit man sie nicht vergisst oder später ausarbeiten kann. Es geht nicht um den genialen Einfall oder den Kuss der Muse. Es geht darum, das Zeichnen als Denken mit dem Stift zu begreifen. Es geht um den Prozess, um das Finden von Bildern und Entwürfen *während* des Tuns. Das heißt, dass man nur mit sich selbst, mit dem, was man ist – mit oder ohne Ideen, zu arbeiten beginnt. Das heißt, dass man frustriert, uninspiriert, entleert zu arbeiten beginnen und am Ende des Tages oder des Monats mit einer unerschöpflichen Fülle an Möglichkeiten eine gänzlich verwandelte (innere) Welt vorfinden kann. Hier liegt das große Potenzial des Skizzenbuchs als mobiler Ort der Zeichnung, das Handeln an sich und die Begegnung mit dem Material als Phantasietraining und Ideenschmiede aufzufassen und damit künstlerische Prozesse im Atelier, in der Hochschule und in der Schule auszulösen.

Eine gänzlich andere Art der Ideenfindung, die ich in meiner eigenen künstlerischen Praxis und in vielen Ateliergesprächen mit Künstlerinnen und Künstlern allerdings seltener fand, beschreibt der Kurator Kolja Reichert:

„Sie sitzen am Meer und lauschen den Wellen. Sie spüren die Hitze der Sonne und den Wind auf der Haut. Sie lesen ein paar Zeilen und schauen wieder auf. Die Brandung rauscht immer noch. Oben auf dem Felsgrat verschwinden die Badegäste, die gerade noch nebenan saßen. Aus den hinteren Zimmern Ihres Bewusstseins treten Gedanken hervor. Sie lassen die Gedanken ziehen. Ihre Umrisse verschwinden. Sie treten aus sich heraus. Da kommt Ihnen eine Idee.“ (Reichert 2022, S. 95)

Oder weiter:

„Sie sitzen in einem Café und betrachten die Passanten. Sie rühren in ihrer Tasse. Der Verkehr verschwimmt zu einem formlosen Strom. Gedankenverloren spielen sie mit Ihrer Gabel in der Zitronentarte, trennen noch wie unabsichtlich ein Stückchen ab und schieben es sich in den Mund. Da fällt Ihnen etwas ein“ (ebd.).

Was Kolja Reichert hier beschreibt, ist die berühmte Muse. Das, was man sich leisten kann, wenn man Talent hat. Das, was man nicht hat, wenn man nicht arbeiten kann. Das, was aber auch plötzlich über einen kommen kann, wenn man nichts tut. Das, was aber auch sehr oft nicht kommt und sich wie bei Becketts „Warten auf Godot“ (Becket 2011) als unendliche Illusion erweist, denn Godot kommt nicht, niemals.

Der Prozess, auf den Jerry Saltz in seinem Instagram Post anspielt, meint das genaue Gegenteil. Hier wird nicht gewartet, hier gibt es keine Entschuldigungen mehr; nur wer anfängt zu arbeiten, nur wer (scheinbar) aus dem Nichts startet, findet auch Ideen. Das ist für mich ein entscheidendes Moment für die künstlerische Lehre, insbesondere in der Grundlagenarbeit.

Doch noch einmal zurück zu dem Schaffensprozess von Künstlerinnen und Künstlern, denn dieser bildet die Basis für jede künstlerische Lehre. Aus ihm können wir Schlüsse ziehen und Beobachtungen anstellen, wie Kreativität entsteht und schließlich, was Kunst und künstlerisches Tun zu Bildungsprozessen beitragen können.

In Frida Kahlos Tagebüchern (Madrazo & Freeman 1995) ergänzen sich Schrift und schnell hingeworfene Zeichnung, sowie kleine Malereien mit Tusche und anderen Farben auf vielfältige Weise und mit großer gestalterischer Energie und Phantasie. An vielen Stellen liegen Schrift und Bild als visuelle Elemente gleichbedeutend nebeneinander oder überlagern sich: Kahlo schreibt über Bilder oder malt über Schrift, ihre Handschrift kann sich aber auch um Bilder ranken, sie wird selbst zum zeichnerischen Element. Die Bilder scheinen wie von selbst entstanden zu sein, eine Bilderfindung scheint automatisch zur nächsten zu führen.

„Nearly every drawing in Kahlo's diary is spontaneous and unplanned. Kahlo's automatic drawings were springboards to images that lurked in her unconscious, visions she teased out and then elaborated. After allowing herself the freedom to doodle, Kahlo put (at least part of) her rational mind to work, and from her vast lexicon of images, real and imagined, her biomorphic forms developed into faces, body parts, animals, and landscapes“ (Lowe 1995, S. 27).

Die künstlerische Methode des automatischen Schreibens und Zeichnens, die insbesondere die Künstler*innen des Surrealismus zur Ideenfindung und Kunstproduktion nutzten und berühmt machten, taucht hier bei Kahlo auf und treibt in ihren Tagebüchern bunte Blüten. Tusche, Buntstifte, Kreiden – alles, was gerade greifbar ist, wird genutzt. Kritzeleien (englisch: doodles oder scribbles) öffnen die Tür in unbekannte Welten, genauso wie die zufällig verlaufene Farbe, die sich zwischen den Buchseiten sammelt und sich im nächsten Moment durch Übermalung in ein Tier, ein Gesicht oder Fabelwesen verwandeln kann. Der

Weg zwischen Denken und Zeichnen oder Schreiben wird so radikal verkürzt, so dass möglichst wenig auf diesem Weg verloren geht und das Intuitive einen ungefilterten und unmittelbaren Aufschlag im Tagebuch finden kann.

In den Skizzenbüchern des norwegischen Malers Asger Jorn (Presler 2006) spielen Schrift und Text eine kleinere Rolle, es sind eher Formen, Farben und Kompositionen, die ihn umtreiben. Es ergießt sich in seinen Skizzenbüchern in hunderten Zeichnungen und Malereien ein Füllhorn von Bildideen und Materialstudien, die den Reichtum seiner Arbeit aufzeigen und deutlich machen, welche Bedeutung selbst kleine Entwürfe haben können:

„Er möchte erleben, wie die Dinge entstehen, erstmals ungeschützt hervorbrechen. Er möchte dabei sein, wenn die Heftigkeit des Impulses die Szene beherrscht und die Form, das Alphabet, die Chiffre, die Rune, die „Hieroglyphe“ sucht. Der Moment zwischen „schon“ und „noch nicht“. Die Geburt eines Geschöpfes aus Linie und Farbe wie Fleisch und Blut, wie Atem“ (Presler 2006, S. 46).

Bei Asger Jorn scheint das Skizzenbuch wie eine Notwendigkeit, um die Fülle der gestalterischen Möglichkeiten überhaupt in den Griff zu bekommen, ihnen unmittelbar Raum geben zu können. Denn die Arbeit mit dem Skizzenbuch ist in der Regel schneller als der malerische Prozess an größeren Formaten im Atelier. Sie scheint mit dem unglaublich schnell wirkenden kreativen Denken des Künstlers wenigstens ansatzweise mithalten zu können.

Der Soziologe David Gauntlett geht davon aus, dass bestimmte Orte kreatives Arbeiten und das Finden von Ideen unterstützen können: „most obviously you might find that there is a corner of your home, or position in a café or library, where creativity feels *possible*“ (Gauntlett 2023, S. 80). Er beschreibt, wie die Avantgarde-Poetin Gertrude Stein ihren Schreibprozess in Gang setzt:

„The writer Gertrude Stein liked to sit in the french countryside, looking at cows. Her life-long partner Alice B. Toklas, would drive her to a suitable spot, with cows and rocks, in the middle of the day. Inspiration might strike, and Stein could sit on a campstool by the car writing in pencil on a pad, quickly for a short burst. Then they might get back into the car and drive on to a different cow“ (ebd., S. 81 f.).

Hier befreit sich der kreative Prozess aus dem stillen Denken und Träumen und kommt, anders als bei Kolja Reichert, in Bewegung. Die Muse erscheint nicht mehr plötzlich in einem mehr oder weniger passiven Zustand, sondern sie wird aktiv durch ein Ritual aufgefordert zu erscheinen. Es ist ein emanzipatorisches Herangehen: die Künstlerin wartet nicht, sondern fordert die Ideenfindung heraus. Zugleich wird in dieser Anekdote das künstlerische Schaffen an sich zum Inhalt, zu einer Performance, die als Auftritt und als Ereignis nicht nur den Arbeitsprozess der Künstlerin auslöst, sondern selbst zu Kunst wird. Die gut

erzählbare und humorvoll wirkende Anekdote der Gertrude Stein (Gauntlett 2023, S. 81 f.), die von ihrer Frau von Kuh zu Kuh gefahren wird, um staccatoartig ihre avantgardistischen Texte zu schreiben, macht aus der Szene ein Gesamtkunstwerk, indem Kunst und Leben verschmelzen. Zugleich verweist sie auf drei wesentliche Dinge, die für das Anschieben von künstlerischen Prozessen ausschlaggebend sein können: Das Tun, das Setting und der Wechsel.

Eine ähnlich gesamtkunstartige Herangehensweise hat der zeitgenössische kolumbianische Künstler Oscar Murillo. Er schafft visuell überbordende Skizzenbücher und nutzt sie als mobiles Atelier, insbesondere auf seinen Flugzeugreisen. Einen Einblick dazu gibt seine Galerie David Zwirner in einer „Pressemitteilung“:

„Constant transnational movement has become an integral facet of my practice. Flight becomes not just a means of travel but a sacred ‚other‘ space, the aeroplane seat itself becoming a unique ‚studio‘ at a remove, a non-place which is both physically confined and freed from being in any real geographical location. Within this space, during the proscribed periods of time each journey affords, I engage in notation, mark making, recording, layering gestural marks onto surfaces: sketchbooks, Japanese paper, printouts from Google Maps, landing cards. This practice becomes a process of experimentation, of accumulation, and, in a sense, of research“ (Zwirner & David, 19.10.2023).

Auch hier sind Tun (Handeln), Setting und Wechsel (im Sinne von Perspektivwechsel und Veränderung) elementar für das künstlerische Schaffen und werden erheblich von der Arbeit mit dem Skizzenbuch unterstützt.

Viele Malerinnen und Maler berichten davon, dass sie meist nicht nur an einem Bild malen, sondern immer an mehreren gleichzeitig, so dass sie zu einem anderen Bild wechseln können, wenn sie sich bei einer Arbeit in einer Sackgasse sehen. Mit dem Skizzenbuch kann dieser Prozess in kleinerem Format ebenfalls stattfinden. Es ermöglicht ein rasches Umblättern, wenn man unzufrieden mit dem Blatt ist oder einem neuen Impuls folgen möchte. Damit öffnet es den Weg für einen schnellen gedanklichen Wechsel, eine ständig zur Verfügung stehende Erneuerung.

3 Skizzenbuch und Epochenheft

Das Skizzenbuch der Kunstschaffenden scheint verwandt mit dem in der Waldorfpädagogik etablierten Epochenheft. Denn kurz zusammengefasst, werden hier handschriftlich und zeichnerisch Inhalte festgehalten und visuell gestaltet. Die Wirklichkeit ist selbstverständlich viel komplexer. Das Skizzenbuch in der Kunst ist, wie in den Beispielen oben gezeigt wurde, ein Ort der unbedingten Freiheit, der Intimität, des möglichen und unmöglichen Weltentwurfs. All das kann

man in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht eins zu eins auf das Epochenheft übertragen. Jedoch kann die künstlerische Haltung, die dahintersteckt, hilfreich sein. Die Klassenlehrer*innen an Waldorfschulen leiten den Umgang mit dem Epochenheft an und erarbeiten es gemeinsam mit den Schüler*innen. Darüber hinaus geht es in der Ausbildung von Klassenlehrer*innen immer wieder um den vieldiskutierten Begriff der Erziehungskunst und darum, dass „sie ihre Aufgabe als eine genuin künstlerische begreifen“ (Bunge 2019, S. 119). Dies scheint nur möglich, wenn wir unseren Blick in der Hochschullehre immer wieder auf die Praktiken von Künstler*innen lenken und ihre Techniken und Methoden selbst mit den Studierenden in der Kunstlehre untersuchen und anwenden. Wenn wir davon ausgehen, dass die „intensive unverzichtbare Vorbereitung des Unterrichts [...], wie das Kunstwerk, mit einer Idee beginnt“ (ebd., S. 121), scheint es folgerichtig, genau hinzuschauen wie professionell arbeitende Künstler*innen zu ihren Ideen finden.

Weil ich es aus meiner eigenen künstlerischen Praxis sowie im Austausch mit etlichen Künstler*innen oft gehört und erlebt habe, stelle ich die These auf, dass am Anfang sehr oft keine konkrete Idee steht, sondern lediglich eine Ahnung. Das ergebnisoffene Notieren, Schreiben, Kritzeln und Zeichnen jedoch kann die Ahnung zur Idee werden lassen und Geburtshelfer für weitere Ideen werden. In Abbildung 1 sehen wir zu dieser Methode ein spannendes Beispiel. Sie zeigt, wie ein Student im dritten Jahr des Bachelor-Studiums der Waldorfpädagogik (Alanus Hochschule Mannheim) aus dem freien, bewusst ziellosen Scribbeln heraus Formen entwickelt (linke Seite des Skizzenbuchs), welche sich schließlich zu einer Phantasiefigur zusammenfügen (rechte Seite). Hier hat der Student mit und durch das Zeichnen eine Idee für eine Handpuppe gefunden, die er schließlich in eine dreidimensionale Puppe, gebaut aus einfachsten Materialien, überführt. Anschaulich wird hier gezeigt, was der Kunstkritiker Jerry Saltz mit seinem oben erwähnten Instagram Post den Künstlern und Künstlerinnen zuruft und was ich hier auch den werdenden Pädagog*innen zurufen möchte: Ideen entstehen durch das Handeln und Zeichnen ist Handeln. Aus dieser Perspektive betrachtet, könnten im Epochenheft, neben den unterrichtsrelevanten Themen, mehr Freiräume für assoziatives, freies Arbeiten eingebaut werden, um derlei Kreativitätsentwicklung zu fördern.



Abb. 1: Aus dem freien Zeichnen heraus entsteht eine Handpuppe, 2023 (Foto: Scholz)

Inspirationen für diese schnelle Art des Zugriffs auf die Zeichnung, die das ergebnisoffene Tun, nicht die perfekte Formulierung, in den Vordergrund stellt, finden wir auch bei Rudolf Steiner. Seine Notizbücher (Watari & Kugler 2001) geben vielfältige Beispiele für Ideenfindungen durch das Zeichnen als Denken mit dem Stift. Die regelmäßige Arbeit mit dem Skizzenbuch kann dabei helfen, sich diese Methode anzueignen und einen freien Umgang mit dem Epochenheft zu ermöglichen.

Im Bereich der Klassenlehrer*innen-Ausbildung im waldorfpädagogischen Kontext arbeite ich häufig mit Studierenden, die seit ihren Kindheitstagen oder ihrer Jugendzeit nicht mehr gemalt oder gezeichnet haben. Bei fast allen Anfänger*innen gibt es die Idee von „richtiger“ und „falscher“ Malerei sowie die Vorstellung, dass man nur malen und zeichnen könne, wenn man großes Talent hat. Diese Schallmauern aus klischeehaftem Vorwissen, das zu künstlerischen Blockaden führen kann, gilt es in der Grundlagenlehre im besten Fall aufzulösen. Wie ich bei den Studierenden beobachten konnte, sinkt beim Scribbeln, Kritzeln und dem schnellen, beiläufigen Zeichnen im Skizzenbuch die Hemmschwelle, in das bildnerische Gestalten einzusteigen. Die Arbeit mit kleineren, handlichen Büchern, die gut zu transportieren sind und die nicht bereits durch ihre schiere Größe Leistungsdruck aufbauen, sind dabei besonders fruchtbar. In Abbildung 2 sehen wir ein solches Skizzenbuch einer Studentin, ebenfalls aus dem dritten Studienjahr der Waldorfpädagogik. Sie gestaltete hier spielerisch das kleine Buch als Ganzes, inklusive Vorder- und Rückseite, sowie die Seitenansicht der einzelnen Blätter. Es ist ein Beispiel dafür, wie in der Arbeit mit den Studierenden in

den Malereiseminaren und den begleitenden reflektierenden Gesprächen eine Sensibilisierung für das Skizzenbuch als Medium und seiner ganzen haptischen Erscheinung entstehen kann. Sie bereitet im besten Fall den Weg für einen bewussten, sensiblen und kreativen Umgang mit dem Epochenheft.



Abb. 2: Das Skizzenbuch wird als Ganzes wahrgenommen und gestaltet, 2023
(Foto: Scholz)

Als Inspirationen können hier, wie schon erwähnt, Künstler*innen dienen und ihre bildnerische Freiheit, die sie sich oft über Jahrzehnte oder die Dauer ihres ganzen Lebens erarbeitet haben. Was wir mit ihnen üben können, heißt: Niemand muss (im akademischen Sinne) gut malen können, um ein starkes Bild zu malen. Auch Tabubrüche und Out-of-the-box-Denken sind genuin künstlerisch. Jede noch so gute Technik ist in der Kunst kraftlos, wenn sie keinen eigenen Weltzugang zeigt. Eine lebendige künstlerische Haltung speist sich aus diesem Wissen und sucht immer nach Eigenständigkeit. Das heißt möglicherweise auch: lieber eine unperfekte Technik und kreativen Mut, eigene Ideen auszuprobieren und Methoden zu erfinden, als gut eingeübte Techniken und Methoden anzuwenden, ohne sie reflektiert zu haben. Denn ohne durchdrungen und empfunden zu haben, was künstlerisches Arbeiten, was kreative Prozesse bedeuten, besteht die Gefahr, dass die Studierenden die künstlerischen Ideen und Methoden der Waldorfpädagogik, zu denen auch das Epochenheft gehört, lediglich reproduzieren, aber nicht eigenständig durchdenken, lebendig halten und weiterentwickeln. Auch hier kann das Skizzenbuch unterstützen.

4 Ausblick

Die Inspirationen, die wir aus der Kunstgeschichte, auch im Hinblick auf die Gestaltung des Epochenhefts, ziehen können, sind schier unendlich. Es lohnt sich immer wieder, einen Blick in die Skizzenbücher und Notizhefte von besonders umtriebigen Kunschtchaffenden wie Else Blankenhorn, Rudolf Steiner, Astrid Lindgren, Kurt Cobain oder Jean-Michel Basquiat zu werfen – um nur einige wenige zu nennen. Sie geben uns Anregungen für die Gestaltung von Bild und Text, für das Blatt als Bildraum oder die Cover-Gestaltung. Wir sehen und finden hier das künstlerische Ich des Gegenübers und können dadurch unsere eigene Welt reflektieren und erweitern.

Das Skizzenbuch führt spielerisch ins Tun, es bietet das Setting (einen Ort) und immer wieder den Wechsel für individuelle Ausdrucksmöglichkeiten. All das schafft Raum für Neuanfänge, für Zufälle, Überraschungen und Experimente. Es kann ein Kosmos sein, weil es unendliche Möglichkeiten bietet, und es kann Labor sein, indem präzises Arbeiten und geduldiges Beobachten neue Erkenntnisse generieren. Wenn Studierende der Waldorfpädagogik diese Prozesse durchlaufen, haben sie sich einen eigenen Zugang zur Buchgestaltung gelegt und im besten Fall sogar zur Kunst an sich, der dabei helfen kann, sich dem hohen Ziel, Erziehungskünstler*in zu werden, anzunähern.

Ich bevorzuge in meiner eigenen Arbeit, aber auch in der Lehre, statt Tablet oder Bildschirm das analoge Skizzenbuch, da es uns einen direkteren Zugriff zur physischen Welt ermöglicht und das Material, das Wechseln des Blattes, sinnlich erfahrbar macht. Es hat einen Anfang und ein Ende – wir nehmen es als Ganzes wahr und können es als Ganzes gestalten, mit den Händen fassen, spüren, umdrehen und riechen. Wenn es mit Zeichnungen, Texten, Bildern gefüllt wird, ist es einzigartig und nur mit sehr großem Aufwand im Original reproduzierbar. Diese Eigenschaften nehme ich als gute Voraussetzungen wahr, um es als Mittler zwischen Innen und Außen zu installieren, der dabei helfen kann, die eigene Kreativität zu entwickeln – in Bezug auf den Umgang mit dem Epochenheft ebenso wie auf alle weiteren künstlerischen Aspekte des Lehrens und Lernens. Für den Umgang mit dem Epochenheft in der Schule können diese künstlerischen Aspekte eine hohe Bedeutung haben, weil sie die individuellen Begabungen, Neigungen und Anliegen fördern, sich frei ausdrücken zu können.

Literatur

- Andersen, Jens (2015): Astrid Lindgren. Ihr Leben. 8. Auflage. München: DVA.
Beckett, Samuel (2011): Warten auf Godot. 38. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Beyme, Ingrid von & Röske Thomas (Hrsg.) (2023): Else Blankenhorn. Das Gedankenleben ist doch wirklich. Heidelberg: Wunderhorn.

- Bunge, Matthias (2019): Waldorfpädagogik im ästhetischen Kontext – Erziehungskunst als soziale Plastik. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorfschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 119–131.
- Cobain, Kurt (2003): *The Journals*. London: Penguin Books.
- Gauntlett, David (2023): *Creativity. Seven keys to unlock your creative self*. Cambridge: Polity Press.
- Lowe, Sarah M. (1995): Essay. In: Madrazo, Claudia & Freeman, Phyllis: *The Diary of Frida Kahlo*. New York: Aradale Press, S. 25–29.
- Madrazo, Claudia & Freeman, Phyllis (Hrsg.) (1995): *The Diary of Frida Kahlo*. New York: Aradale Press.
- Presler, Gerd (Hrsg.) (2006): *Asger Jorn. Werkverzeichnis der Skizzenbücher*. Silkeborg Kunstmuseum.
- Saltz, Jerry (2023, 28. Januar): Artists: You don't know, don't you, that you have brains in your hands. Use there. Online: One month of drawing can give you ideas for years. (Post) Instagram. www.instagram.com/jerrysaltz/ (Abruf: 20.01.2024).
- Souhami, Diana (1994): *Gertrude Stein und Alice B. Toklas*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Warsh, Larry (2015): *Jean-Michel Basquiat. The Notebooks*. Princeton: University. Press.
- Watari, Etsuko & Kugler, Walter (Hrsg.) (2001): *The Notebooks of Rudolf Steiner. Notizbücher von Rudolf Steiner. The Watari Museum of Contemporary Art*. Tokyo: Chikumashobo und Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- Zwirner, David (19.10.2018): Oscar Murillo: the build-up of content and information (Pressemeldung). Online: www.davidzwirner.com/exhibitions/2018/build-content-and-information/press-release (Abruf: 20.01.2024).

Epochenheftarbeit als kognitive und ästhetische Aktivierung

Christian Becker

Zusammenfassung

Gegenstand des Beitrags ist das Verhältnis kognitiver und ästhetischer Aktivierung und dessen Bedeutung für den mit Begriffen wie Personalisierung oder Individualisierung einhergehenden Bildungsanspruch schulischen Lernens. Fundiert wird die Diskussion durch eine Rekonstruktion der impliziten Anthropologie philosophischer Ästhetik, exemplifiziert an einem Beispiel aus der Epochenheftarbeit im Mathematikunterricht.

1 Einleitung

Schulisches Lernen steht seit jeher unter dem Anspruch allgemeiner Bildung. Einerseits stellen die Lerngegenstände der Unterrichtsfächer, die z. B. irreduzible „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002, S. 106) widerspiegeln, konkret bestimmbare Bildungspotenziale bereit (Rittelmeyer 2016). Andererseits geht mit Bildung der Anspruch der Subjektivierung einher. Bildung geschieht im Erwerb von Wissen und Können durch Subjekte. Schulische Lernarrangements sollten daher als herausragende und nicht bloß als standardisierbare Modi solcher Bildungserfahrungen verstehbar sein.

Bildungspotenziale schulischer Lerngelegenheiten zu erschließen, ist auch der Anspruch empirischer Unterrichtsforschung, die untersucht, ob, inwieweit und wodurch schulisches Lernen effektiv für Bildungs- oder Lernziele ist. Diese Forschungsrichtung untersucht diejenigen Merkmale von Unterrichts*qualität*, die sich in Bezug auf identifizierbare Zielkriterien – etwa „Veränderungen in Wissen und Denken, Motivation und Verhalten“ – „als effektiv erweisen“ lassen (Klieme 2006, S. 768). Der Effekt- oder Wirkungsbegriff, wie ihn ähnlich auch empirische Forschungen zu Transferwirkungen künstlerischer Betätigung auf außerkünstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten verwenden (Rittelmeyer 2016, S. 38 ff.), ist weder falsch noch inadäquat. Aber er greift zu kurz – und oft auch daneben. Der Blick auf identifizierbare und zurechenbare Effekte verfehlt systematisch im Wortsinn bildende (ästhetische) Erfahrungen, die sich als „eine Art Transfiguration vollziehen“ (Rittelmeyer 2016, S. 156) – eine Transfiguration etwa zwischen verschiedenen Figuren von Subjektivität.

Als solche Figuren unterscheide ich das normativ-praktische, soziale Verständnis von Subjektivität als *Autonomie* von der Figur *ästhetischer* Subjektivität. Die Entwicklung der Lernenden zu autonomen Teilnehmer*innen sozialer Praktiken durch die Bildung an „unterschiedliche[n] Formen der Rationalität“ (Baumert 2002, S. 107) geschieht nicht allein im Modus der Kognition. Der „Primat des Kognitiven“ (Baumert 2002, S. 105) marginalisiert die Eigenart körperbewegungsorientierter Fächer durch ihre Subsumtion unter verschiedene *Logiken*. Zu bestreiten ist nicht die Unterscheidung verschiedener Rationalitäten („kognitiv-instrumentelle“, „ästhetisch-expressive“ und „evaluativ-normative“, Baumert 2002, S. 107), sondern die Reduktion von Bildung auf Formen des Wissens und die Selbstgenügsamkeit des Kognitiven.

Schon die Frühromantik sucht moderne Entgegnungen zu diesem Primat des Kognitiven nicht in Formen der Mystik oder des Irrationalismus, sondern des Ästhetischen. Das spezifisch Ästhetische einer im Sinne dieser Absetzung *ästhetischen* Bildung ist weder „trennscharf“ (Rittelmeyer 2016, S. 260) bestimmbar, z. B. als irreduzibler „Modus der Weltbegegnung“ oder „eigene Logik“ (Baumert 2002, S. 106 f.), noch ist solcherart ästhetische Erfahrung Gegenstand nur des gattungsspezifischen Kunstunterrichts. Das Prädikat des Ästhetischen wird hier weder mit einem weiten Begriffsumfang, der schlechthin alles Sinnliche oder Gestaltete beinhaltet, noch mit einem engen Begriffsumfang gefasst, dem nur das (Kunst-)Schöne zugehört, sondern in einem spezifischen Sinn verstanden, der auf Figuren der Subjektivierung verweist. Zu zeigen ist, inwiefern ästhetische Erfahrungen die Begründungsansprüche des Primats des Kognitiven unterlaufen und erst dadurch Bildungsansprüche jenseits von Zweckrationalität und austauschbarer Handlungsmuster verwirklichen.

Abschnitt 2 entfaltet die Begriffspaare der Personalisierung und Individualisierung sowie der Kognition und Ästhetik, Abschnitt 3 die abgeleiteten Begriffe der kognitiven und der ästhetischen Aktivierung, Abschnitt 4 exemplifiziert die zuvor entwickelten Momente an einem Beispiel aus der Epochenheftarbeit im Geometrieunterricht. Abschnitt 5 zeigt, inwiefern Epochenhefte als personalisiertes und zudem individualisierendes Bildungsmedium zu verstehen sind.

2 Zwei ungleiche Begriffspaare

Dieser Abschnitt sucht den Kreuzungspunkt zweier ungleicher Begriffspaare. Die Begriffe des ersten Paares – Personalisierung und Individualisierung – scheinen nahezu dasselbe zu bezeichnen, werden hier aber systematisch geschieden. Die des zweiten Paares – Kognition und Ästhetik – stehen einander scheinbar konträr gegenüber, werden hier jedoch in eins gedacht. Die Entfaltung dieser Begriffspaare zielt auf eine Perspektivierung zweier abgeleiteter Begriffspaare der Schulpädagogik, der empirischen Unterrichtsforschung und der Fachdidaktiken.

Gemeint sind die Begriffspaare *kognitiver* vs. *ästhetischer* Aktivierung einerseits (Abschnitt 3) sowie von *personalisierten* vs. *individuierenden* Lernumgebungen anderseits (Abschnitt 5).

2.1 Personalisierung und Individualisierung

Die Ausdrücke *Subjektivität*, *Personalität* und *Individualität* werden im allgemeinen Sprachgebrauch kaum oder gar nicht voneinander unterschieden. Allenfalls werden sie in philosophischen Diskursen zur Trennung von Momenten der *Allgemeinheit*, der *Besonderheit* und der *Einzelheit* eines personalen Selbst verwendet. Die Begriffe *Personalität* und *Individualität* akzentuiere ich weder als Differenz substanzieller Entitäten – wie *das* Individuum oder *das* Ich im Unterschied zur Person oder zum Subjekt – noch als allgemeine Charakteristika eines und desselben (grammatischen) Subjekts – etwa die Tatsache, eine Person zu sein, die Hypostase eines (substanziellen) Subjekts oder die Zuschreibung je individueller Verschiedenheit. Vielmehr verstehe ich *Personalität* und *Individualität* als unterscheidbare Figuren von *Subjektivität* – mithin *Personalisierung* und *Individualisierung* als verschiedene Momente in Prozessen der *Subjektivierung*.

Der moderne Begriff des Subjekts, dessen Genese einhergeht mit dem der philosophischen Ästhetik (Menke 2003, S. 734, S. 749), versteht dieses als wesentlich praktische Instanz: Das (oder ein) Subjekt ist nicht durch sein Wissen oder Wollen, sondern durch sein *Können* bestimmt. Subjekt zu sein bedeutet, eine Praxis ausführen und darin sich selbst führen zu können (Menke 2001, S. 286). Um eine Praxis auszuüben, sind Wissen und Wollen allein nicht hinreichend, sondern es bedarf des Könnens und damit der Übung. Denn *Können* in einem bedeutungsvollen Sinn kann man nur, was man üben muss. Gegenstand solchen Übens sind eigene Vollzüge des Subjekts – denn „üben kann ich nur, was ich selbst tun kann“ und „üben muss ich nur, was ich nicht durch bloßes Wollen oder durch bloßen Entschluß schon ausführen kann“ (ebd., S. 288).

Mit dem Primat des Könnens (und damit des Übens) vor dem Wissen und Wollen geht einher, dass *Subjektivität* untrennbar ist von Prozessen der *Subjektivierung*. Noch vor jeder Pädagogik und ohne jegliches pädagogische Pathos sind Subjekte als *Werdende* zu verstehen, denn ein Subjekt hat oder ist man nicht einfach. Subjekte *sind* nicht einfach, sondern *werden*. Somit ist „das subjektkonstitutive Können nichts Natürliches, sondern erworben: eben durch Übungen“ (ebd.).

Üben bedeutet, Handlungsfähigkeit zu erwerben, also zu lernen, nicht schlechthin irgendeine, sondern eine spezifische Praxis gelingen zu lassen. Praktische Vollzüge sind nicht unbestimmte Tätigkeiten, sondern haben einen (Richtungs-)Sinn auf das Gelingen dieser Praxis hin. Diese normative Orientierung wird von allen Teilnehmer*innen einer solchen Praxis geteilt und ist insofern

sozial. Praktiken folgen sozial geteilten normativen Prinzipien, die ihr Gelingen regulieren. Übungen als „Medien der Subjektivierung“ sind stets zugleich „Medien der Sozialisierung“ (ebd.).

Praktiken gelingen lassen zu können, geht damit einher, Handlungsmuster und soziale Rollen auszuagieren. Dieses sozialen Momentes wegen bezeichne ich diese Figur der Subjektivität als *Personalität*. Personalisierung meint demnach Prozesse, die dazu befähigen, wollen (und tun) zu können, was man soll (oder muss), um das spezifische Handlungsziel einer Praxis zu erreichen. Eine andere Bezeichnung dieses Wollen-Könnens ist *Autonomie*: Selbstbestimmung als persönliche Selbstführung bedeutet Handlungsmacht und geht mit der Sozialität geteilter Rationalität einher.

Die Charakteristik von Subjektivität als Personalität ist nicht bloße philosophische Theorie. Dies zeigt bereits ein flüchtiger Blick in prominente Resultate empirischer Unterrichtsforschung (Abschnitt 3.1), noch deutlicher aber in bildungshistorische Analysen: Schulhefte werden dort als personalisierte und zugleich stark regulierte Räume beschrieben (Herman et al. 2008, S. 357). In Hefteinträgen entwickeln Schülerinnen und Schüler zwar (metaphorisch) ihre eigene Stimme (Morley 2018, S. 317), die Hefte unterliegen gleichwohl ständiger Kontrolle der Lehrkräfte. Schulhefte stellen insofern personalisierte, aber nicht private Räume dar (Herman et al. 2008, S. 369 f.). Im Schreiben gewinnen und erleben Schülerinnen und Schüler Macht und Verfügungsgewalt über ihre eigenen Gedanken und Ausdrucksweisen (Morley 2018, S. 317) – mithin auch über sich selbst. Gleichwohl bleibt die Subjektivierung uniform und normativ eingeeht (Herman et al. 2008, S. 357 ff.). In dem beständigen Druck der Kontrolle und Regulierung, dem die Schülerinnen und Schüler unterliegen, äußert sich die pädagogische Hoffnung auf Verinnerlichung dieser Kontrolle zur Selbstkontrolle (Herman et al. 2008, S. 367). Nichts anderes bedeutet *Autonomie*.

Die Empirie der Schulhefte zeigt und die philosophische Ästhetik erklärt, dass die Bildung subjektiver Vermögen nicht selbst ein autonomer Vollzug ist. Voraus geht ein freies Spiel vorsubjektiver Kräfte. Mit Kräften veranlagt oder begabt sind Menschen bereits, bevor sie zu Subjekten werden (Menke 2008, S. 65 f.). Solche Veranlagung oder Begabung ist weder eine der Biologie (Vererbung) noch eine der Sozialpsychologie (Persönlichkeit). Wenn man von einer *Natur* des Menschen als verborgenem Grund des Wirkens subjektivierender Kräfte sprechen mag, so ist diese Natur weder subjektiv noch psychologisch, biologisch oder gar mechanistisch zu verstehen, sondern *ästhetisch* zu denken (ebd., S. 58). Das Wirken der Kräfte ist kein praktischer Vollzug des Subjekts, sondern ermöglicht erst die Ausbildung praktischer Vermögen (ebd., S. 66). Das übend sich bildende Subjekt praktischer Vermögen erscheint demnach als Ort des Wirkens (ästhetischer) Kräfte, die ihm und seinem Können vorausgehen (ebd., S. 74).

Erworbene „Vermögen sind Potentiale, die zu ganz verschiedenen Zwecken eingesetzt werden können“ (Menke 2003, S. 754). Kräfte dagegen entfalten sich und wirken *von selbst* (ebd., S. 754). Ihr Wirken ist aber kein (physikalischer, biologischer oder psychischer) Automatismus. Denn in praktischen Vollzügen einerseits und im Wirken von Automatismen andererseits entfaltet sich jeweils ein Allgemeines. „Im Wirken ästhetischer Kraft verwirklicht sich – nichts“ (Menke 2008, S. 62), und das bedeutet zunächst: nichts Allgemeines.

Wie praktische Vermögen entfalten sich wirkende Kräfte in Tätigkeiten. Kräfte und Vermögen unterscheiden sich nur in ihrer Vollzugsweise. Der Begriff eines Vermögens bezeichnet den verfügenden Bezug des Tätigen auf den Inhalt seiner Tätigkeit: Etwas zu können bedeutet, das Gelingen einer Praxis sicherzustellen. Was sich dagegen im Wirken von Kräften entfaltet, ist nicht mehr und nicht weniger als *Ausdruck* eben dieses Wirkens – weder allgemein bestimmbar noch dem Subjekt verfügbar. Die Unverfügbarkeit ihrer Bildungen bedeutet zugleich deren Unbeherrschbarkeit: Ästhetische Kräfte bestimmen ihre Ausdrücke nicht nur nicht (eindeutig), sondern wenden sich auch gegen diese. Im gleichen Maße, wie sie Ausdrücke ermöglichen, überschreiten sie diese: Das Spiel ästhetischer Kräfte ist ein „Spiel von Ausdruck und Verbergung“ (ebd., S. 62).

Dieses Spiel der Kräfte ist weder willkürlich noch beliebig, sondern (im Wortsinn) bildend und zugleich umbildend: Ästhetische Kräfte generieren und transformieren Bilder. Der klassische philosophische Topos solchen Wirkens ästhetischer Kräfte ist die *Einbildungskraft*. Einbildung bedeutet hier (auch) Einheitsbildung (ebd., S. 59): Ästhetische Kräfte bilden und stiften Einheit, aber eine „Einheit ohne Allgemeinheit“ (ebd., S. 58).

Was hier als Spiel ästhetischer Kräfte bezeichnet wird, ist dem praktischen Subjekt vorgängig, aber darum nicht äußerlich. Das Spiel ästhetischer Kräfte im Unterschied zum Vollzug praktischer Vermögen ist vielmehr selbst eine Figur von Subjektivität. Diese *ästhetische Subjektivität*, die erstmals durch die Frühromantik explizit zur Darstellung und Reflexion gebracht wurde, versteht sich trotz ihrer Entgegensetzung zur Normativität rationaler, sozialer Praktiken nicht als Irrationalismus oder diffuse Gefühllichkeit. Diejenige Figur von Subjektivität, die im freien Spiel ästhetischer Kräfte bei der Bildung subjektiver Vermögen Ausdruck findet, werde ich im Folgenden als *Individualität* akzentuieren. Individualisierung bezeichnet dann Prozesse, die das überschreitende und gegenwärtige Spiel subjektivierender Kräfte zur Darstellung bringen – an denen mithin Individualität exponiert und reflektiert werden kann.

Wohlgemerkt, dieser Begriff von *Individualität* ist nicht identisch mit dem, was in philosophischen Diskursen oft unter diesem Terminus verstanden (und kritisiert) wird – auch nicht solchen, die explizit an die Frühromantik anschließen. Individualität, verstanden als Figur ästhetischer Subjektivität, rekurriert weder auf ein Moment der Innerlichkeit oder Selbstgewissheit des Subjekts noch der Einzigartigkeit eines Individuums. Individualität ist weder sicher zurechenbar

noch durch Kriterien feststellbar. Allenfalls *zeigt* sie sich – und verbirgt sich hinter Konventionalismen. Ihre Unmittelbarkeit ist keine Selbstgegenwart, sondern die Instantaneität ästhetischer Ein- und Ausdrücke (Menke 2003, S. 747 f.)

Über (Ausdrücke ihrer) Individualität *verfügen* sich bildende Subjekte nicht in der Weise wie über den bestimmenden Gehalt praktischer Vermögen. Ästhetische Ausdrücke von Individualität sind keine Frage des Könnens oder Nicht-Könnens. Wenn Individualität sich äußert, so am ehesten dort, wo das ästhetische Spiel subjektivierender Kräfte das Reguläre einer planbaren Darstellung ebenso ermöglicht wie überschreitet: in Figurationen des Unvermögens in der Ausübung praktischer Vermögen oder in der Überschüssigkeit und Gegenwendigkeit des Spiels ästhetischer Kräfte (Abschnitt 4).

Kurzum: Individualität stört! Sie stört reguläre Vollzüge ebenso wie die prospektive Bestimmtheit als zukünftig abgeschlossen vorhersehbarer Entwicklungsschritte. Gleichwohl ist weder jede Störung eines regulären Verlaufs oder autonomen Vollzugs individuell, noch ist jedes Unvermögen oder Misslingen dem ästhetischen Spiel individualisierender Kräfte zurechenbar.

2.2 Ästhetik und Kognition

Die philosophische Ästhetik nimmt ihren Ausgang nicht vom Problem des Kunst-Schönen, sondern von der Erkenntnis – nämlich mit Baumgartens gegen den Rationalismus von Descartes und Leibniz gerichteter Reklamation der Erkennbarkeit des sinnlich Gegebenen (Menke 2008, S. 11 ff.). Nach Descartes sind die Gegenstände unserer Sinnlichkeit im wissenschaftlichen Sinne nicht erkennbar, weil keine solche Erkenntnis methodisch abgesichert werden könnte. Einzig die Handlungen des Verstandes stehen für Descartes in der Verfügung des Subjekts (ebd., S. 15). Leibniz dagegen versteht auch sinnliches Vorstellen nicht als bloß regelloses Geschehnis oder äußere Einwirkung, sondern als tätigen Vollzug des Erkennenden (ebd., S. 21). Dass sinnliche Vorstellungen dennoch keinen Gegenstand sicherer, d. h. *klarer* und *deutlicher* Erkenntnis darstellen, liegt daran, dass sie nicht durch propositionale Bestimmungen einholbar sind.

Klar sind Erkenntnisse nach Leibniz, wenn durch sie das Erkannte eindeutig bestimmt, also z. B. wiedererkennbar ist. *Deutlich* sind Erkenntnisse, insofern sie durch propositionale Bestimmungen festgelegt sind. Eine Farbe ist mehr oder weniger unverwechselbar und insofern eindeutig bestimmbar, also Gegenstand *klarer* Erkenntnis. Indes ist sie nicht durch propositionale Bestimmungen – auch nicht durch den Farbwert auf einer Skala – definierbar, und insofern kein Gegenstand *deutlicher* Erkenntnis. Denn die Farbe erkennen kann ich nur, indem ich sie *sehe*. Nicht nur einem Blinden könnte ich keine Farbe durch eine Nominaldefinition erkennbar machen, auch eine Sehende könnte die Farbe nicht

anders erkennen, als indem sie diese *sieht*. Ähnliches gilt für einen konkreten Akt sinnlicher Anschauung gewärtige Formen im Unterschied zu bloßen Form-schemata (Abschnitt 4).

Gegen Descartes und Leibniz reklamiert Baumgarten die Erkennbarkeit der Gegenstände sinnlicher Wahrnehmung. Sinnliche Erkenntnis ist zwar nicht durch eine rationale Methodik abzusichern, aber sie lässt sich erwerben oder ausbilden, nämlich durch Übung. Nach Descartes bedeutet, einer Methodik zu folgen, dass meine Tätigkeit durch mein Wissen vom Gegenstand dieser Tätigkeit eindeutig bestimmt ist (Menke 2008, S. 32). Im Unterschied dazu bedeutet nach Baumgarten, sinnliches Erfassen zu üben – und üben zu müssen, um es als Erkenntnisform gebrauchen zu können –, dass dieses Erkennen durch Wissen allein nicht bestimmt, sondern von dem Vollzug selbst unablässig ist (ebd., S. 33).

In Descartes' Rationalismus sind Wissen und Können oder Denken und Handeln dasselbe: Nur im Intelligiblen sind meine Handlungen vollständig durch mich hervorgebracht, also auch vollständig durch mich kontrolliert. Allein der Verstand operiert nach dem Prinzip der Spontaneität, die Sinnlichkeit dagegen nach dem Prinzip der Rezeptivität. Sinnliches Wahrnehmen ist insofern nicht (vollständig) einem Tätigen zuzurechnen, es ist kein Akt eines Descartes'schen Ich.

In einzelnen, konkreten Erkenntnisakten kommen Sinnliches und Intelligibles oder Wahrnehmung und Begriff zusammen, und diese Zusammenkunft wird meistens als Bestimmung der Wahrnehmung durch den Begriff verstanden. Eine Pointe der ästhetischen Anthropologie liegt in der Zurückweisung dieses Konzeptes des Erkennens: Kein einzelner, konkreter Erkenntnisakt erschöpft sich im Erfassen des begrifflichen Gehalts bzw. der Bestimmung der Wahrnehmung durch diesen Begriff. Jeder singuläre Akt sinnlichen Erkennens zeigt mehr und anderes als propositional bestimmbar wäre. Im sinnlichen Erkennen waltet demnach dieselbe Überschüssigkeit und Gegenwärtigkeit wie in dem oben beschriebenen ästhetischen Spiel der Kräfte. Singuläre Akte sinnlichen Erkennens können als exponierter Ort gelten, an dem dieses Spiel der Kräfte in der Bildung subjektiver Vermögen beobachtbar wird.

Dagegen konzeptualisieren empirische Kognitionstheorien Erkenntnisakte noch immer als propositionale Bestimmungen. Sie folgen damit viel enger dem im Cartesischen Rationalismus angelegten, dualistischen Schema, als es vielen ihrer Vertreter*innen bewusst ist. Erst die unter dem Paradigma der *verkörperten Erkenntnis* (embodied cognition) rubrizierten Forschungsrichtungen lösen sich allmählich von diesem Schema. Entgegen dem kognitivistischen Paradigma der Erkenntnis als zerebraler Konstruktion betonen sie periphere, eigenleibliche Wahrnehmungen als Quelle nicht nur sinnlicher, sondern auch abstrakter Erkenntnis (Rittelmeyer 2016, S. 262).

3 Kognitive vs. ästhetische Aktivierung

Der Abschnitt referiert in aller Kürze die Topoi der *kognitiven Aktivierung* aus der quantitativ-empirischen Unterrichtsforschung und der *ästhetischen Aktivierung* aus den Didaktiken körperbewegungsorientierter Unterrichtsfächer. Die beiden Aktivierungsformen stehen in einer komplexeren Relation, als es zunächst scheinen mag. Insbesondere erweist sich kognitive Aktivierung unbestimmter, als behauptet, und ästhetische Aktivierung von grundlegenderer Bedeutung, als ihr bisher zugesprochen wird.

3.1 Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung wird als eine von drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität bezeichnet (Praetorius et al. 2018). Empirische Unterrichtsforschung tritt mit dem Anspruch auf, nicht eng verstandene Wirkungsforschung zu sein (Klieme 2006, S. 765), sondern global bedingende Faktoren lerneffektiven Unterrichts zu erschließen (ebd., S. 768). Demnach erklären oberflächlich erkennbare Merkmale des Unterrichts wie die Verwendung bestimmter Methoden dessen Gelingen oder Misslingen so gut wie gar nicht (ebd., S. 767). Statt dieser Oberflächen- oder Sichtstrukturen sind vielmehr tieferliegende Merkmalsdimensionen in dem Sinne für die Unterrichtsqualität entscheidend, dass sie kognitive oder affektive Effekte des Unterrichts prädiszieren. Gemessen werden diese Effekte in Form von (Leistungs-)Tests und Befragungen (Klieme et al. 2001, S. 53), quantifiziert werden z. B. Lernzuwächse.

Kognitive Aktivierung als eine von drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität neben konstruktiver Unterstützung bzw. Schülerorientierung und effektiver Klassenführung (ebd. 2001, S. 51) ist seither vielfach untersucht und bestätigt worden. Der Terminus ist aber ursprünglich kein Konzept, sondern ein Name – nämlich für das Resultat einer statistischen Datenanalyse. *Kognitive Aktivierung* bezeichnet eine von drei Hauptkomponenten aus einer explorativen Faktorenanalyse, angewandt auf 21 verschiedene, in der Unterrichtsforschung bewährte Variablen, ausgewertet auf Datensätzen aus der ersten deutschen TIMSS-Videostudie (Praetorius et al. 2018, S. 408). In der Wissenschaftstheorie wird die Methode, aus konkreten Beispielen Begriffe oder Theorien zu erschließen, die diese und ähnliche Datensätze gut erklären (sollen), als *Abduktion* bezeichnet.

Die als Basisdimensionen bezeichneten Faktoren sind seither vielfach diskutiert und als Erklärungsmodell für die Effektivität schulischen Unterrichts bestätigt worden (ebd., S. 416 ff.). Dennoch bleibt das Konstrukt der kognitiven Aktivierung konzeptionell vage. Bestimmtheit gewinnt es vor allem durch seine Abgrenzung zu bloß äußerlicher Aktivität ohne Bezug auf Fachinhalte einerseits (ebd., S. 410; Leuders & Holzäpfel 2011, S. 217 f.) und durch seine nachgewiesene

Effektivität in Hinsicht auf Leistungstests andererseits. Kognitive Aktivierung soll z. B. durch Aufgaben erreicht werden, die Schüler*innen *kognitiv herausfordern*, statt nur etablierte Routinen abzurufen. Ziel gelingender Aktivierung ist der effektive und nachhaltige Erwerb fachlicher Kompetenzen. Aktivierung einerseits und Kompetenzen andererseits werden als komplementäre Konzepte verstanden (ebd., S. 215). Globale Referenz beider Konzepte sind konstruktivistische Verständnisse von Wissenserwerb und Informationsverarbeitung (Hartmann 2021, S. 44).

Allen gegenteiligen Formulierungen zum Trotz werden Kompetenzen, auf die Aktivierungen abzielen, als Formen des *Wissens* und nicht des Könnens verstanden. So konzeptualisiert etwa die COAKTIV-Studie *Können* grundsätzlich als geeignet attribuiertes *Wissen* – nämlich prozedurales oder strategisches Wissen (Baumert & Kunter 2011, S. 33). Aber weder ist Wissen allein ein zureichender Grund des Könnens, noch werden rationale Kompetenzen als subjektive Vermögen durch rationalistische Aktivierungen erworben. Kein prozedurales oder strategisches Wissen über Arithmetik allein führt zum Rechnen-Können und kein solches Können ist von seinem Erwerb durch Prozesse des Übens ablösbar. Der Erwerb von Kompetenzen als subjektiver Vermögen geht weder der Subjektivierung voraus, noch folgt er ihr nach. Untrennbar von Prozessen der Subjektivierung ist der Kompetenzerwerb ebenso unablösbar vom Spiel ästhetischer Kräfte, das die Kompetenzbildung ebenso ermöglicht, wie es sie überschreitet.

3.2 Ästhetische Aktivierung

Dennoch ist kognitive Aktivierung vielfach als zentrales Kriterium gelingenden Unterrichts verstanden und zum Programm der Unterrichtsgestaltung gemacht worden. Gegen diese Programmatik kognitiver Aktivisten wendet sich das Konzept der *ästhetischen Aktivierung*.

Gegenstand körperbewegungsorientierter Unterrichtsfächer wie Sport, Kunst, Werken, Gymnastik, Theater, Tanz oder Eurythmie ist nicht primär ein Wissen über Bewegungen, sondern das Bewegungslernen selbst. Anders als konstruktivistische Modelle es suggerieren, ist das „*Wie* des Bewegens [...] im Bewegungsvollzug“ selbst nicht als „bewusste[r] Zugriff“ des Subjekts zu verstehen (Hartmann 2021, S. 48). Realität erlangt eine Bewegung nicht durch ihre propositionale Bestimmung, sondern allein im konkreten, sinnlich-körperlichen Vollzug durch die Lernenden selbst. Jede wirkliche Bewegung überschreitet ihre begriffliche Präskription. Kein propositionaler Gehalt ersetzt die Bewegungserfahrung – weder ihre Präskription in Form der Aufgabenstellung noch ihre nachträgliche Reflexion.

Die singuläre Bewegungserfahrung bildet den fachlichen Gehalt des Bewegungslernens. Diese Bewegungserfahrung charakterisiert eine ähnliche Figur von Überschreitungen wie im Spiel ästhetischer Kräfte (Laging 2022, S. 32). Daher werden die bildenden Erfahrungen körperbewegungsorientierter Unterrichtsfächer auch als „ästhetisch-expressive [...] Modi der Welterschließung“ verstanden (Baumert 2002, S. 107). Wenn nun kognitive Anforderungen weder den spezifischen Gehalt des Bewegungslernens bilden noch den hinreichenden Grund zu solchen Lernprozessen darstellen, die eigentlich bildenden Lernerfahrungen dieser Fächer aber „immer mit dem Bruch zwischen Können und Nicht-Können verbunden“ sind (Laging 2022, S. 33), dann ist nicht einsichtig, wodurch *kognitive* Aktivierung solches Lernen befördern können soll.

Der uneinlösbaren Prämisse, Bewegungslernen im Modus von Kognitionen anzuregen, setzt das Konzept der *ästhetischen* Aktivierung solche Aufgaben entgegen, die vom Bewegungserleben selbst ihren Ausgang nehmen. Dazu bedarf es der Bereitstellung „situative[r] Kontexte [...], die aus sich heraus zu Bewegungsaktivitäten auffordern und als Anforderung den Akteuren gegenübertr[eten]“ (ebd., S. 38). Zentral für das bildende Potenzial dieser Aktivierungen ist weniger die Unmittelbarkeit der körperlich-sinnlichen Erfahrung als vielmehr das Differenzerleben zwischen aktueller Wahrnehmung und vorgeprägten Schemata und Handlungsmustern. Die Reflexion der Bewegungserfahrung und damit die kognitive Aktivierung gründet in diesem Differenzerleben und ist insofern eine Folge vorgängiger ästhetischer Aktivierung.

4 Eine Aufgabe

Die Geometrieepoche einer neunten Klasse behandelt *Geometrische Örter* – Figuren von Punkten der Ebene, die einer geometrischen Bedingung genügen. Beispiele sind der geometrische Ort aller Punkte, die von einem fixierten Punkt m alle denselben, festgelegten Abstand $r > 0$ haben – der Kreis mit Radius r und Mittelpunkt m – oder der geometrische Ort aller Punkte, die von zwei fixierten Punkten a und b jeweils denselben, aber nicht festgelegten Abstand haben – die Mittelsenkrechte der Strecke zwischen a und b . In ihren Heften explorieren die Schülerinnen und Schüler geometrische Örter; sie konstruieren mit Zirkel und Lineal und zeichnen freihand, stellen Definitionsgleichungen auf, geben Konstruktionsbeschreibungen an oder charakterisieren die resultierenden Figuren in Worten.

Eine Aufgabe lässt die Schüler*innen die geometrischen Örter aller Punkte finden, die von zwei fixierten Punkten a und b dieselbe Abstandsdifferenz haben (für verschiedene Werte dieser Differenz). Vorgegeben ist nicht diese formale Charakterisierung, sondern ein enaktiver Zugang: *Ziehe konzentrische Kreise um a und b mit demselben Radius. Verändere die Radien in festgelegten Schritten,*

z. B. immer um 0,5 cm. Markiere die Schnittpunkte der Kreise um a und b , deren Radien sich um denselben Wert unterscheiden, z. B. immer um 3,5 cm. Verbinde alle diese Schnittpunkte zu einer Kurve. Zur Verdeutlichung werden die Örter für verschiedene Werte der Differenz in verschiedenen Farben gezeichnet. Das erwartete Resultat einer sorgfältig ausgeführten Bearbeitung der Aufgabe zeigt die Zeichnung (Abb. 1).

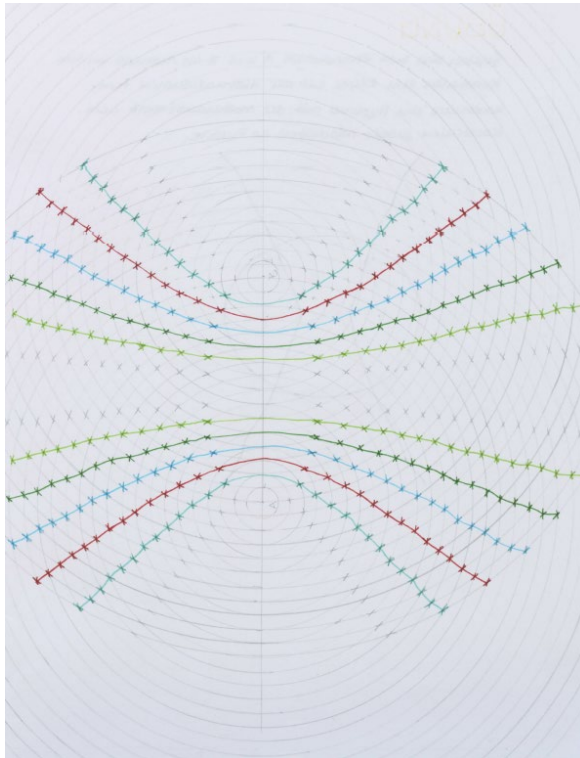


Abb. 1: Hyperbeläste, Schüler*in A (Foto: Becker)

Der geometrische Ort aller Punkte der Ebene, deren Abstände zu a und b dieselbe Differenz haben, ist eine Hyperbel mit Brennpunkten a und b . Die ideelle Hyperbel ist das regulierende Prinzip der zu zeichnenden Kurven. Jeder gezeichnete (oder mittels einer Geometriesoftware dargestellte) Hyperbelast realisiert im Besonderen das Allgemeine der Hyperbelgleichung. Dennoch gibt keine visuelle Darstellung die ideelle Gestalt der Hyperbelform als solche wieder. Jede sichtbare Darstellung – auch die durch eine Geometriesoftware – zeigt nicht ideelle, sondern flächig ausgebreitete Linien in einer je bestimmten Farbe. Die ideelle Form der Hyperbel ist in einem präzisen Sinn unsichtbar.

Im Bearbeiten der Aufgabe können sich die Lernenden als Ausführende einer normativ regulierten Praxis und als bereits kompetente oder Kompetenzen erwerbende Subjekte erleben. Dasselbe gälte auch für die Bedienung einer Geometriesoftware. Die eigenhändig gezeichneten und dadurch individuell verschiedenen Kurven machen aber mehr und anderes sichtbar als mittels einer Software erzeugte und damit notwendig gleichförmige Bilder.

Denn genauer betrachtet, entspricht – nicht nur aufgrund der notwendigen Strichdicke, sondern prinzipiell – keine händisch gezeichnete Kurve ihrer ideellen Form. In jeder Ausführung der Norm der Praxis in einem konkreten Akt offenbart sich das Spiel ästhetischer Kräfte, das diese ideelle Form im sinnlichen Ausdruck zugleich realisiert und überschreitet. Erst das imaginative Wirken der Einbildungskraft ermöglicht, die Schnittpunkte der Kreise durch gekrümmte Linien zu verbinden. Zugleich führt dieses Wirken dazu, dass die Zeichnungen stets mehr und anderes als die ideelle Hyperbelform zeigen – dass mithin der Vollzug des Vermögens mit einer gewissen Notwendigkeit misslingt. In einer augenscheinlich weniger gelungenen Realisierung derselben Aufgabe wird das noch deutlicher.



Abb. 2: Hyperbeläste, Schüler*in B (Foto: Becker)

Die lockigen Kurven in Abbildung 2 – und mutatis mutandis auch die glatten in Abbildung 1 – sind augenscheinlich keine Hyperbeläste. Sie zeigen nicht (oder nicht nur) das Besondere eines Allgemeinen, wie es mittels einer Geometriesoftware darstellbar wäre. Sie stellen das Spiel ästhetischer Kräfte in der Ausführung bzw. im übenden Erwerb praktischer Vermögen dar.

Die gezeichneten Kurven sind nicht das Besondere eines Allgemeinen, sondern singulär: Keine ist wie die andere, keine realisiert exakt die ideelle Form – und keine solche singuläre Kurve ist propositional eindeutig bestimmbar. Gleichwohl zeigen alle diese Kurven etwas über das Allgemeine des fachlichen Gegenstandes, z. B. über die Geltung von Gleichheit (im mathematischen Sinn): Mit jeder Abweichung von der ideellen Form der Hyperbel stellen die gezeichneten Kurven zugleich die Restriktivität propositionaler Bestimmungen durch *Gleichungen* dar. Umgekehrt scheint die ideelle Form der Hyperbel als regulierendes Prinzip die gezeichneten Kurven auch dort noch zu bestimmen, wo diese Kurven jener Form nicht entsprechen, also wo sie nicht *exakt* – und mithin *gar nicht* – hyperbelförmig sind. Obwohl sie nicht exakt hyperbelförmig sind, lassen die gezeichneten Kurvenscharen die Hyperbelgestalt als Schema erkennen: Keine der Kurven ist völlig verschieden von einer Hyperbel, und keine ist weit entfernt von der idealisierten Form. Die Einbildungskraft erlaubt förmlich, die ideellen Hyperbeläste in den realen Kurven zu sehen.

Dieses ästhetische Schweben der singulären Kurven um eine ideelle Form gibt Aufschluss über die Relation der ästhetischen zur kognitiven Aktivierung. Die initiale Aufgabe erscheint weder kognitiv noch ästhetisch aktivierend, sondern stellt Anforderungen an Leseverständnis und Feinmotorik. Doch bereits das Einstellen einer Zirkelspanne ist eine implizite, ästhetische Repräsentation von Gleichheit noch vor jeder expliziten, propositionalen Repräsentation und daran anschließenden kognitiven Verarbeitung. Ähnliches gilt für das Aufsuchen und Markieren der Schnittpunkte.

Mit den gezeichneten Kurven wirkt die Aufgabe ohne explizite (nachträgliche) Formulierung von Problemstellungen kognitiv aktivierend. Die Instantaneität des visuellen Eindrucks ist aus sich heraus wirksam: Die Abweichung der lockigen Kurven von der idealisierten Form ist unmittelbar sinnenfällig und fordert quasi von selbst Reflexionen und offene Fragen heraus: *Warum* zeigen die gezeichneten Kurven nicht die ideelle Form? *Wodurch* entstehen die augenscheinlich falschen, d. h. zur Hyperbelform nicht passenden Punkte? *Sind* diese Punkte wirklich falsch oder nur ungenau gezeichnet? *Was* genau ist daran falsch?

Der mathematische Fachinhalt gewinnt für die Lernenden Bestimmtheit in der Konkretion der gezeichneten Kurven. Analoges gälte für mittels einer Geometriesoftware erzeugte Visualisierungen. Beide solchen Darstellungen überschreiten – qua Sinnlichkeit jeglicher Visualisierung – den abstrakt-mathematischen (propositionalen) Gehalt. Im Unterschied zur Verwendung notwendig uniformer Visualisierungen mittels einer Geometriesoftware bringen aber die händisch

gezeichneten Kurven – qua Singularität ihrer Abweichungen von der ideellen Form – diese Überschreitung selbst zur Darstellung. Die ästhetische Aktivierung ist der kognitiven nicht nur vorgängig, sondern diese gewinnt durch jene fachliche Bestimmtheit.

Nicht nur in der Didaktik körperbewegungsorientierter Fächer ist daher die Fundierungsrolle der kognitiven Aktivierung – und damit der „Primat des Kognitiven“ (Baumert 2002, S. 105) – in Frage zu stellen. Kognitive Aktivierung bleibt formal-abstrakt und damit oft wirkungslos, sofern sie nicht von ästhetischen Aktivierungen ihren Ausgang nimmt und in diesen die Bestimmtheit singulärer Erkenntnisakte gewinnt. Im Unterschied zu beiden Aktivierungsformen ist aber das regelmäßige Abschreiben vorgegebener Texte durch die Lernenden, wie es noch zuweilen in der Heftarbeit gepflegt wird, weder kognitiv noch ästhetisch aktivierend, sondern weitgehend sinnlos.

5 Epochenheftarbeit als individualisierende Lernumgebung

An einem Beispiel wurde gezeigt, wie Lernende sich in der Bearbeitung einer Aufgabe als Ausführende einer Praxis erleben können. Die Konstruktion der Hyperbelscharen ist normativ reguliert durch den propositionalen Gehalt von Gleichungen. Das Ausführen der Konstruktion erfordert ein subjektives Sich-Führen der Lernenden, das wiederum durch regulative Prinzipien der jeweiligen Praxis – z. B. durch die korrekte Handhabung physischer (Zirkel, Lineal) und begrifflicher Werkzeuge (Schnittpunkte, Verbindungskurven) – bestimmt ist.

Im Ausüben der Konstruktion führen Lernende Handlungsmuster aus und erwerben Kompetenzen, wie es analog auch bei der Verwendung dynamischer Geometriesoftware geschähe. Aufgaben in digitalen Lernumgebungen stehen unter denselben Kontrollregimen der Erziehung zur Autonomie wie Aufgaben im Rahmen der Heftführung. Sie sind als „Medien der Subjektivierung“ (Menke 2001, S. 288) bzw. der *Personalisierung* zu verstehen. *Personalisierung* von Lernumgebungen bedeutet, im Erwerb von Handlungskompetenzen die implizite Selbstführung explizit erlebbar werden zu lassen. Personalisierte Lernumgebungen nehmen Lern- oder Entwicklungsschritte als absehbar vollendete vorweg (Morley 2018, S. 319).

Dagegen zeigen sich in der dargestellten Epochenheftarbeit Bruchlinien des Gelingen-Lassens, die durch die Verwendung dynamischer Geometriesoftware verdeckt würden: Wie sorgsam auch immer die Konstruktion ausgeführt wird, so steht deren Gelingen nicht allein in der Verfügung des Subjekts. Immer spielt in die Ausführung der Praxis das Überschießende und Gegenwändige ästhetischer Kräfte hinein, die in den tätigen Vollzügen der Subjekte von selbst wirksam sind.

Als Figur der Subjektivierung wurde für dieses Spiel ästhetischer Kräfte der Begriff der *Individualisierung* eingeführt. Epochenheftarbeit lässt sich als nicht nur personalisierte, sondern zudem *individualisierende* Lernumgebung verstehen.

Ob und inwieweit eine Praxis sorgsam ausgeführt wurde – welchen Anteil an der singulären Gestalt der Kurven die mangelnde Sorgfalt einerseits oder das Spiel ästhetischer Kräfte andererseits haben – ist nicht eindeutig feststellbar. Ebenso wenig wie das Gelingen der Praxis allein durch die Vermögen der Subjekte kontrollierbar ist, ebenso wenig ist jedes Unvermögen nur der Individualität zuzurechnen. Weder können die lockigen Kurven in Abbildung 2 einfachhin als Ausdruck von Individualität gelten, noch ist jede Abweichung von der ideellen Form dem ästhetischen Spiel der Kräfte zuzurechnen. Vielmehr sind systematische Fehler für das Aussehen dieser Kurven mitbestimmend.

Konzeptionell stehen nicht die gezeichneten Kurven in ihrer *Verschiedenheit* für Individualität. Die singulären Kurven sind nicht individuiert, sondern bloß einzelne. Individualität als Figur von Subjektivität bedeutet weder bloße Einzelheit noch Einzigartigkeit, sondern sie findet Ausdruck in der Figuration und Transfiguration von Bildern. Individualisierende im Unterschied zu bloß personalisierten Lernumgebungen nehmen nicht Lern- oder Entwicklungsschritte als absehbar vollendet vorweg, sondern stellen Orte dar, an denen solche Transfigurationen zur Darstellung und Reflexion kommen können.

6 Fazit

Mit dem Bildungsanspruch schulischen Lernens geht der Anspruch der Subjektivierung einher. An schulischen Lernarrangements sollte sich aufzeigen lassen, inwiefern durch sie solche Ansprüche erfüllbar sind. Eine konzeptionelle Analyse kann z. B. strukturelle Bildungspotenziale aufweisen (Rittelmeyer 2016). An einem Beispiel aus dem Geometrieunterricht wurde gezeigt, inwiefern der Epochenheftarbeit das Potenzial zur Bildung von *Personalität* und *Individualität* als Figuren von Subjektivität zukommt. Personalisierung geschieht durch Ausbildung von Kompetenzen zur Ausübung austauschbarer Handlungsmuster. Auch Individualität bedeutet weder Innerlichkeit oder Selbstgegenwart noch Einzigartigkeit, sondern verweist auf die Bildung am transfigurativen Potenzial ästhetischer Kräfte. Epochenhefte können in diesem Sinne als nicht nur personalisiertes, sondern auch individualisierendes Bildungsmedium verstanden werden.

Literatur

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100–150.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV, Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Hartmann, Meike (2021): Ästhetische Aktivierung – Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. In: Wibowo, Jonas; Krieger, Claus; Gerlach, Erin & Bükers, Frederik: Aktivierung im Sportunterricht. 2., überarb. und erw. Auflage. Hamburg: Universität Hamburg, S. 40–55.
- Herman, Frederik; Depaepe, Marc; van Gorp, Angelo & Simon, Frank (2008): Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950–1970). In: *History of Education & Children's Literature*, III, 2/2008, S. 351–375.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2006/6, S. 765–773.
- Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel & Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43–57.
- Laging, Ralf (2022): Bewegung als Aufgabe Bildungstheoretische Überlegungen zum Aktivierungsdiskurs der Sportdidaktik. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2022, S. 28–51.
- Leuders, Timo & Holzäpfel, Lars (2011): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 39, 2011, S. 213–230.
- Menke, Christoph (2001): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel & Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 283–299.
- Menke, Christoph (2003): Subjektivität. In: Barck, Karlheinz (Hrsg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 5: Postmoderne – Synästhesie. Stuttgart: Metzler, S. 734–787.
- Menke, Christoph (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Morley, Colin (2018): A Brief Exploration of Audience, Flow and Fabrication in Three School Exercise Books from 1955, 1986 and 2016. In: *Changing English*, 25/3, S. 312–324.
- Praetorius, Anna-Katharina; Klieme, Eckhard; Herbert, Benjamin & Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM* 2018/50, S. 407–426.
- Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

II Epochenheftkultur an Waldorfschulen

Epochaler Unterricht an Waldorfschulen – eine Chance für nachhaltiges Lernen

Karolin Kapferer

Zusammenfassung

Eine nachhaltige Verankerung von Wissen erweist sich nicht ausschließlich für das schulische Lernen, sondern auch für fortlaufende Lernprozesse im Verlauf des gesamten Lebens als förderlich. Ausgehend von den in der Waldorfpädagogik verankerten epochalen Grundprinzipien wird im folgenden Artikel auf die damit einhergehenden lernpsychologischen Gesichtspunkte eingegangen und evaluiert, ob diese eine Chance für nachhaltiges Lernen bieten können. Dargestellt wird, welche Kriterien, die zu einem nachhaltigen Lernerfolg führen können, durch die erläuterten epochalen Gestaltungsprinzipien angesprochen werden. Ergebnisse der vorgenommenen Untersuchungen werden in einer Tabelle visualisiert und erläutert, um diese in einer übersichtlichen und leicht verständlichen Weise zu präsentieren, sodass Zusammenhänge deutlicher werden.

1 Einleitung

Das deutsche Schulsystem steht nicht nur aufgrund der PISA-Studien jedes Jahr erneut im Fokus. Auch die Debatte über eine längere Dauer der Schulstunden hat in den letzten Jahren unter Lehrer*innen an Bedeutung zugenommen (Stender et al. 2010, S. 192). Laut einem Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hängt die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler zum einen davon ab, ob sie die Fähigkeit besitzen, Wissen langfristig zu speichern, und zum anderen davon, mit welchen Strategien sie beim Lernen vorgehen (OECD o. J.). Ein Fünftel der Unterschiede der untersuchten Leseleistungen der Lernenden ist darauf zurückzuführen, wie effektiv Lernstrategien innerhalb des Unterrichts geschult wurden (ebd.). Dies schließt sowohl die von den Lehrpersonen angewandten Lehrmethoden als auch die Motivation und das leistungsbezogene Selbstvertrauen der Lernenden ein (ebd.).

Strukturen und Methoden des Schulunterrichts werden regelmäßig überholt, um den Bedürfnissen einer dynamischen und global vernetzten Gesellschaft gerecht zu werden. In einer sich stetig weiterentwickelnden Welt, in der sich die Anforderungen an Bildung rapide ändern, ist daher eine neue Betrachtung des Lernens und Lehrens an Schulen dringend nötig. Nachhaltiges Lernen vereint

nicht nur die langfristige Verankerung akademischen Wissens, sondern fördert ethische Verantwortung, kritisches Denken und die Fähigkeit zur Lösung realer Probleme (Fischer & Richey 2021, S. 5 f.).

Innerhalb der Forschung sind diese Vorteile schon länger bekannt. Das deutsche Schulsystem hingegen verharret nach wie vor bei einem 45-Minuten-System, das vor über einhundert Jahren festgesetzt wurde (Kluth o. J.). Die Frage, ob 45-minütige Schulstunden ausreichen, um tiefgreifendes und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, lässt uns einen kritischen Blick auf die Struktur unseres Bildungssystems werfen. Dabei rücken alternative Methoden mehr und mehr in den Fokus.

Bei der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 spricht Rudolf Steiner von einem Unterrichtsmodell, das mittels täglicher längerer Einheiten für ein kontinuierliches Unterrichtskonzept sorgen sollte (Kamm 2000, S. 24 f.). In der Literatur gibt es zahlreiche Quellen, die über die Waldorfpädagogik und den dort angewandten Lehrplan berichten; es lassen sich aber keine aktuellen, wissenschaftlichen Studien oder Quellen finden, die eine Verbindung zwischen den epochalen Gestaltungsprinzipien der Waldorfschule und den in der Lernpsychologie erforschten, nachhaltigen Lehrmethoden herstellen. Die Herausforderung besteht möglicherweise darin, deutliche Kausalitäten oder unmittelbare Verbindungen zwischen diesen beiden Themen herzustellen, was nicht nur zeit-, sondern auch kostenaufwändig ist. Helmut Kamm (2000) sprach diesen Missstand bereits vor Jahren an:

„Wie kommt es zur weitgehenden Vernachlässigung des Epochenunterrichts in der Fachliteratur der vergangenen 40 Jahre? Hat sich etwa der in 45-Minuten-Einheiten getaktete Fachunterricht so bewährt, dass kein Neuerungsbedarf besteht? Lassen womöglich die organisatorischen Bedingungen und Zwänge schulischen Lernens keine Alternativen zum herkömmlichen Stundenplan zu? Oder ist das traditionelle, über lange Jahre eingeschliffene Zeitgitter für die Strukturierung des Unterrichtstages so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, dass kein Bedürfnis nach Veränderung besteht?“ (ebd., S. 8).

Dieses Problem ist auch heute noch aktuell. Zahlreiche Studien belegen, welche Lehrmethoden angewandt werden können, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Eine Änderung ist jedoch nicht in Sicht. Zieht man von dem 45-minütigen Unterricht jeweils das Zuspätkommen der Schüler*innen und das Erklären der (Haus-)Aufgaben ab, bleiben lediglich 30 Minuten für die Bearbeitung des eigentlichen Lehrinhalts übrig. Es gibt kaum Zeit für Gespräche und das Eingehen auf individuelle Probleme oder Fragen (ebd., S. 48).

Der Epochenunterricht an Waldorfschulen findet im 90- bis 100-minütigen Hauptunterricht und über eine Zeitspanne von drei bis vier Wochen statt, in der ein Thema vertieft wird. Die Verlängerung der Unterrichtszeit und die

Entzerrung der Epochenfächer ermöglichen laut Grebe-Ellis (2009) nicht nur eine Beruhigung, sondern zudem sowohl inhaltlich als auch auf sozialer Ebene eine Intensivierung des Unterrichtsalltags:

„Weniger Fächer pro Woche, effektiver Gewinn an Unterrichtszeit durch weniger ‚Umrüstzeiten‘ und Wiederholungen, intensivere Auseinandersetzung mit den Epochenfächern, zahlenmäßig weniger und dafür verbindlichere Sozialkontakte mit der Möglichkeit zu individueller Betreuung der Lernenden, mehr Möglichkeiten zu methodischer Vielfalt der Lehr- und Lernformen, besseres Schulklima“ (ebd., S. 1).

Neben dem zeitlichen Aspekt gibt es weitere grundlegende Kriterien des Epochenunterrichts, die für ein nachhaltiges Lernen förderlich sein können. Angelika Wiehl (2015) beschreibt, dass die Berücksichtigung des Tag-Nacht-Rhythmus in der Unterrichtsgestaltung eine Bedeutung dafür habe, wie intensiv sich Lernende einen Inhalt aneignen, diesen erinnern und erneut durchdringen können (ebd., S. 235 f.). Grebe-Ellis (2009) beleuchtet ebenfalls diese Prozesse des Aufnehmens und Vergessens beim Lernen, über die Neurobiologie und Lernpsychologie Erkenntnisse liefern (ebd., S. 3). In den sogenannten Epochenheften tragen die Lernenden die wesentlichen Inhalte des Unterrichts sowohl in schriftlicher als auch zeichnerischer Weise zusammen (Richter et al. 2019, S. 62). Diese Arbeit im Epochenheft dient nicht nur der intensiveren und individuelleren Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt, sondern ebenfalls der Wiederholung und Vertiefung (ebd.).

2 Epochenale Gestaltungsprinzipien der Waldorfpädagogik

Der Epochenunterricht an Waldorfschulen zeichnet sich durch unterschiedliche Gestaltungsprinzipien aus, die sich aus den Anmerkungen der pädagogisch-anthropologischen Vorträge Rudolf Steiners (Steiner 1919/2019) und den Initiativen von Lehrpersonen im Laufe der Jahre entwickelt haben. Zeit, Rhythmus und Ganzheitlichkeit werden mit Blick auf deren Einfluss auf das nachhaltige Lernen als vorrangige Gestaltungsprinzipien für epochales Lehren und Lernen dargestellt.

2.1 Zeit

Zeitliche Prinzipien spielen an Waldorfschulen in vielerlei Hinsicht eine Rolle, da rhythmische Strukturen zu einer besseren Konzentration führen und dadurch optimale Voraussetzungen hinsichtlich des Aneignens von Lerninhalten geschaffen werden können (Kamm 2000, S. 53). Der offensichtlichste Unterschied

zum staatlichen Schulsystem liegt in der Länge der Unterrichtseinheiten. Kamm merkt bereits im Jahre 2000 an, dass durch den längeren Hauptunterricht und die dadurch wegfallenden Umrüstzeiten eine Zeitersparnis von mindestens zehn Minuten pro Tag erzielt werden könne, die wiederum den Raum für individuelle Fragen und eine intensivere Beschäftigung mit dem Unterrichtsinhalt eröffnen würde (ebd., S. 460). Innerhalb einer 45-Minuten-Einheit kann keine individuelle Lernstandermittlung stattfinden. Lernende lernen „oft nur fragmentarisch statt sinnerschließend“ (ebd., S. 457), und Lehrpersonen haben aufgrund der notorischen Zeitnot kaum Kapazitäten für Übungsaufgaben, was sich negativ auf die Lernatmosphäre auswirken kann.

Steiner kritisiert die 45-Minuten-Einheiten vor allem, weil diese „kinemato-graphisch den ganzen Unterrichtsstoff“ vorbeiziehen ließen (Steiner 1919/2019, S. 49). Außerdem ist es für die Lernenden kaum möglich, Lernprozesse abzuschließen, weshalb diese meist unvollständig bleiben und wodurch sich das Wissen nicht im Langzeitgedächtnis festigen kann (Kamm 2000, S. 52).

Eine weitere zeitliche Struktur ist in dem an Waldorfschulen vorherrschenden Klassenlehrer*innen-Modell zu finden. Eine Klassenlehrerin oder ein Klassenlehrer begleitet die Klasse im Hauptunterricht von der ersten bis zur achten Klassenstufe durchgehend, wodurch ein intensives und vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut werden kann (Richter et al. 2019, S. 51). In der Waldorfpädagogik wird diese Verbindung als eine der Grundlagen der Lernmotivation und des Lernerfolgs gesehen (ebd.).

2.2 Rhythmus

Das rhythmische Gestaltungselement der Waldorfpädagogik ist nicht nur innerhalb der Tages- und Wochenstruktur des Unterrichts, sondern auch innerhalb des epochalen Hauptunterrichts zu finden. Der Hauptunterricht zielt darauf ab, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Aktivität und Ruhe sowie Lernen und Verarbeiten zu schaffen, sodass auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden kann (Richter et al. 2019, S. 45). Dies wird durch eine spezifisch waldorfpädagogische Lehr- und Lernmethodik realisiert, die auf den drei aufeinander aufbauenden Phasen des Erkennens, Verstehens und Beherrschens basiert und als „rhythmischer Unterricht“ betitelt wird (ebd.). Die Lehrperson soll innerhalb der Unterrichtszeit möglichst alle Seelenglieder der Kinder ansprechen (Röh & Thomas 2015, S. 29). Dies kann mittels sich abwechselnder Tätigkeiten im rhythmischen, im Arbeits- und im Erzählteil erfolgen, wobei die Lehrperson die Länge und Intensität der einzelnen Schritte individuell an die Bedürfnisse der Klasse anpassen sollte (ebd.). Diese ganzheitliche und vielfältige Aktivierung kann zu einer besseren Verarbeitung und zu einer nachhaltigen Festigung des Lernstoffs führen (Richter et al. 2019, S. 45).

Steiner konnotiert in seinen Vorträgen den Rhythmus für die Erziehung und den Unterricht als besonders wichtig, da er sich durch das gesamte Leben ziehe und die Pädagog*innen diesen sinnvoll einbinden sollten (Steiner 1919/2019, S. 102). Innerhalb eines rhythmischen Unterrichts soll zunächst auf den Willen eingegangen werden, indem man die Kinder zu Tätigkeiten anregt. Dies kann mit einem Spruch während des Morgenrituals erfolgen, den die Schüler*innen aufgrund ihrer Altersstufe noch nicht gänzlich verstehen müssen, ihn sich jedoch durch stetige Wiederholung gedächtnismäßig einprägen können. Hierbei wird nicht auf das Verständnis der Kinder eingewirkt, sondern auf den Willen (ebd., S. 97). Das durch diese Weise aufgenommene wird durch Erinnerung daran erst in einem späteren Reifeprozess gänzlich verstanden. Laut Steiner soll diese Art der Ausbildung des Wollens hinsichtlich der erzieherischen Tätigkeiten durchaus beachtet werden, um innig fühlende Menschen erziehen zu können (ebd., S. 98).

Ausschlaggebend ist demnach nicht, dass Kinder einen für ihr Alter zu komplexen Lerninhalt sofort verstehen, sondern dass sie diesen zunächst rein gedächtnismäßig aufnehmen und sich später daran erinnern, ihn aufgrund der bis dahin gesammelten Erfahrungen verstehen können.

Eine zeitliche Struktur und gewisse Rhythmen innerhalb der Jahres- und Stundenplanung bilden die Grundlagen für einen konzentrationsfördernden und abwechslungsreichen Unterricht (Wiehl 2015, S. 231). Auch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Schlafen und Wachen spielt hierbei eine Rolle (Steiner 1919/2019, S. 25 f.). Erwachsene Menschen verarbeiten das am Tag Erlebte in der Nacht und setzen sich unbewusst damit auseinander. Steiner betont aber, dass Kinder jeden Tag neue Dinge lernen und es ihnen noch nicht möglich sei, diese Dinge im Schlaf zu verarbeiten, zu verinnerlichen und am nächsten Tag wieder vorzubringen (ebd., S. 26 f.). Daher liege es an den Lehrenden, die Prozesse des Verarbeitens zu unterstützen (ebd.), indem Unterrichtsinhalte so strukturiert werden, dass diese nicht nur auf einzelne Einheiten begrenzt sind, sondern Tätigkeiten oder Übungen auf zwei aufeinander folgenden Tagen oder gar über längere Zeiträume hinweg behandelt werden (Wiehl 2015, S. 233).

2.3 Ganzheitlichkeit

Die Definition des Begriffs „Ganzheitlichkeit“ besagt, dass der gesamte Mensch in seiner physischen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Dimension erfasst und gefordert werden soll (Dudenredaktion 2023).

Der Aspekt der Ganzheitlichkeit spiegelt sich im Unterricht vor allem darin wider, dass die Lernprozesse sowohl kognitiv als auch emotional und volitional angelegt sind und Lernende durch eigene Erfahrungen neue Erkenntnisse gewinnen (Richter et al. 2019, S. 47). Der Epochenunterricht an Waldorfschulen berücksichtigt daher, dass die Lehrperson mit den Lernenden eine intensive Zeit

verbringt und mit „gezielten Lernhilfen“ auf Stärken und Schwächen reagieren kann (Kamm 2001, S. 463). Die Basis dieser Kenntnis wird unter anderem durch die am Ende eines Schuljahres verfassten Zeugnisse gebildet. Von der 1. bis zur achten Klasse verfasst die Lehrperson ein Zeugnis über „alles, was sie oder er mit dem einzelnen Kind erlebt hat, [...] in Form eines charakterisierenden, nicht beurteilenden Textes“ (Richter et al. 2019, S. 47). Dies dient dazu, den Eltern und den Schüler*innen selbst ein detailliertes Bild darüber zu vermitteln, wie sich der Schüler oder die Schülerin in verschiedenen Bereichen entwickelt hat und wo möglicherweise Unterstützung oder Förderung benötigt wird. Durch das breite Spektrum der zu unterrichtenden Fächer und Inhalte wird die „Selbst-Tätigkeit“ der Lernenden angeregt, die für die Aktivierung des Lernprozesses unabdingbar ist (ebd., S. 51). Das waldorfpädagogische Lehrkonzept ermöglicht, ein unterstützendes, empathisches und einfühlsames Umfeld zu schaffen, damit die Lernenden ihre Emotionen und Gedanken zum Ausdruck bringen und sie sich dadurch weiterentwickeln können (ebd.).

Für die praktische Umsetzung epochaler Grundprinzipien im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik sollten weitere Faktoren wie beispielsweise Charaktereigenschaften, Neigungen und Bedürfnisse der Kinder sowie das Arbeits- und Lernklima an Schulen ebenfalls berücksichtigt werden.

3 Nachhaltiges Lernen

Nachhaltiges Lernen bedeutet, dass das Gelernte dauerhaft gespeichert und abrufbar ist, in unterschiedliche Kontexte transferiert werden kann, praxisbezogen und auf die Zukunft ausgerichtet ist und dass grundsätzlich „Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen“ existieren (Fischer & Richey 2021, S. 14). Konträr dazu zeigt die Praxis andere Erfahrungen. Viele Schüler*innen beginnen wenige Tage vor den Klausuren zu lernen und vergessen anschließend wieder dieses durch sogenanntes Bulimie-Lernen erworbene Wissen (ebd.). Von einer „relativ stabilen Erfahrungsbildung“ kann hierbei nicht gesprochen werden (Edelmann & Wittmann 2019, S. 17). Durch aktives Lernen mittels Wiederholung und Übung, Erweiterung von Vorwissen, Motivation durch richtige Lernstrategien und ein Bearbeiten von Aufgaben und Inhalten, die sowohl lebensnah als auch zukunftsrelevant sind, kann Wissen dem Langzeitgedächtnis eingeprägt und vielfältig abgerufen werden (Hasselhorn & Gold 2017, S. 55 f.). Die Voraussetzungen dafür können durch die richtige Gestaltung der Lernumgebung geschaffen werden. Aus didaktischer Sicht sollte hierfür eine „konstruktivistische Perspektive auf das Lernen“ gewählt werden (Fischer & Richey 2021, S. 15), die ein besonderes Augenmerk auf die Bedeutung der individuellen Erfahrungen, der Interaktionen und der aktiven Beteiligung der Lernenden an ihrem Lernprozess legt. Innerhalb des Unterrichtssettings können beispielsweise die Selbsttätigkeit

fordernde Einzel- und Gruppenarbeiten, Ausflüge oder lebensnahe Ereignisse stattfinden. Ferner bezieht sich nachhaltiges Lernen nicht nur auf den Wissenserwerb, der für Klausuren oder Facharbeiten benötigt wird, sondern umfasst unterschiedliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Lernenden auch nach der Schulzeit noch zur Verfügung stehen (ebd., S. 16). Findet in der Schule eine gezielte Anwendung von nachhaltigen und fachbezogenen Lernprozessen statt, so können diese eine Basis für die Ausbildung zukunftsrelevanter Schlüsselkompetenzen bilden, die vor allem beim Einstieg ins Berufsleben oder Studium von Bedeutung sind.

Nicht nur äußere Einflüsse und die Involviertheit der Lehrperson sind für Lernprozesse unabdingbar, auch die Selbststeuerung der lernenden Person ist ausschlaggebend für ihren Lernerfolg (ebd., S. 20). Dies betont Martin Wagenschein bereits 1989: „denn der Lehrende kann dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den der Lernende selbst vollziehen muss; und auch will, vorausgesetzt, dass seine Lust am Verstehen sachlich motiviert ist, das heißt von dem vorgelegten Problem herausgefordert wird“ (ebd., S. 30). Die wesentlichen Aspekte, um ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, sind daher lebensnahes und zukunftsorientiertes Lernen, Transfer durch Übung und Wiederholung, Verständnis und Anwendung, Erarbeitung von Lernstrategien, Transferfähigkeit, kritisches Denken, aktive Beteiligung, Reflexion und Feedback, eine angenehme Lernumgebung, pädagogische Beziehungen, Motivation und Interesse, langfristige Speicherung des Wissens, Balance zwischen Instruktion und Konstruktion und die Förderung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

4 Lernpsychologische Betrachtung epochaler Gestaltungsprinzipien

Erinnern und Vergessen von Lerninhalten sind ein zentrales Thema innerhalb der Lernpsychologie, das bisher kaum in realen Schulsettings untersucht wurde. Die Erfahrungen und Ereignisse, die Menschen im Laufe ihrer Biografie durchleben, können zu einem späteren Zeitpunkt nie in ihrer Gänze abgerufen werden, was auf die Komplexität der Arbeitsvorgänge des menschlichen Gehirns zurückzuführen ist (Escher & Messner 2022, S. 238). Die Kapazitäten des Arbeits- und Langzeitgedächtnisses sind begrenzt, weshalb der Fall des Vergessens aufgrund von unterschiedlichen Gegebenheiten eintreten kann (ebd.). Ein Grund hierfür könnte der Mangel an „Abrufhinweisen“ sein, der dazu führt, dass kein Zugang zu den gewünschten Informationen hergestellt werden kann. Das Vergessen wird vom Gehirn aktiv betrieben und ist lebensnotwendig, da das „Behalten, Erinnern

und Vergessen [...] Ergebnis und Teil der aktiven, konstruktiven Gedächtnisprozesse“ ist und diese in Wechselwirkung zueinanderstehen (Edelmann & Wittmann 2019, S. 148f.).

Durch die Schlafforschung ist seit einigen Jahren bekannt, dass ein erholsamer Schlaf sich unmittelbar auf die Effektivität der Lernprozesse auswirkt (ebd.). Während des Schlafens verschieben wir die Aktivitäten des neu erlangten Wissens, vergessen unwichtige Informationen und schaffen dadurch Platz für neues Wissen, wodurch unser Gehirn vor Überlastung geschützt wird (Stöcklin 2022, S. 41). Der Schlafforscher Reto Huber betont, dass „genügend Schlaf [...] eine Voraussetzung zum erfolgreichen Lernen“ sei, da ohne Schlaf die Kapazität des Gehirns rapide abnehme und aufgrund der Überlastung mit Informationen nicht mehr aufnahmefähig sei (ebd.).

Innerhalb der Studie „Sleep inspires insight“ untersuchten Jan Born und seine Kolleg*innen unter anderem, inwieweit Schlaf eine Rolle hinsichtlich des Erinnerns und Vergessens spielt (Wagner et al. 2004, S. 354). Es wurden verschiedene Experimente durchgeführt, um die Auswirkungen des Schlafs auf kognitive Prozesse zu untersuchen (ebd., S. 352f.). Diese Studien umfassen Untersuchungen zu Gedächtnisbildung, Lernprozessen und der Entstehung von neuen Erkenntnissen durch den Einfluss des Schlafs. Insgesamt zielen sie darauf ab, ein besseres Verständnis dafür zu gewinnen, wie der Schlaf nicht nur zur Erholung des Gehirns beiträgt, sondern auch dazu, wie er kreative Prozesse und die Entstehung neuer Ideen und Einsichten unterstützen kann (ebd.). Unter anderem ergibt sich hieraus, dass ein im Unterricht gelehrter Inhalt, der am selben Abend nochmals wiederholt wird, verstärkt in den „Schlafprozess mit eingeht“ und dort über Nacht verarbeitet werden kann (Grebe-Ellis 2009, S. 234.).

Bereits in den 1880er Jahren untersuchte Ebbinghaus das Vergessen und gelangte zu dem Ergebnis, dass neu erlangtes Wissen bereits nach einer Stunde bis zu 45 % vergessen wird (ebd., S. 240). Wayne Wickelgreen beobachtete die Prozesse des Vergessens und kam zu dem Ergebnis, dass „nicht nur die kognitiven Effekte des Übens“ in regelmäßigen Abständen verlaufen, sondern auch „die Prozesse des Vergessens [...] ausgesprochen regelmäßigen Mustern“ folgen (ebd., S. 241). Zur Festigung der Lerninhalte bedarf es deshalb der Wiederholung und Übung. Um eine Encodierung des bereits im Kurzzeitgedächtnis abgespeicherten Wissens hervorzurufen, sollte das neu Gelernte in einem anderen Kontext wiedergegeben und mit einer persönlichen Erfahrung verknüpft werden (Escher & Messner 2022, S. 265f.). Dadurch werden innerhalb des Gehirns „limbische Strukturen und Teile des Stirnhirns“ intensiver angesprochen als bei Themenkomplexen, die für die Lernenden unpersönlich sind (Brand & Markowitsch 2020, S. 218). Die Abrufbarkeit des abgespeicherten Wissens wird als „Stärke der Gedächtnisspur“ bezeichnet und kann nur sukzessive und durch wiederholte Verwendung verbessert werden, was sich in einer leichteren Abrufbarkeit des

Arbeitsgedächtnisses niederschlägt (ebd.). Dies sollte bestenfalls im Unterricht kontinuierlich stattfinden, um den zuvor erwähnten Prozentsatz des Vergessens-Prozesses nach und nach verringern zu können.

5 Die Nachhaltigkeit epochaler Gestaltungsprinzipien

Es lässt sich feststellen, dass bestimmte epochale Gestaltungsprinzipien Kriterien erfüllen, die aufgrund lernpsychologischer Erkenntnisse als förderlich für ein nachhaltiges Lernen betrachtet werden können. Im Folgenden wird die Verbindung dieser Prinzipien zu den lernpsychologischen Erkenntnissen und den daraus resultierenden Kriterien für nachhaltiges Lernen mittels einer Tabelle verdeutlicht.

Epochale Gestaltungsprinzipien		Lernpsychologische Erkenntnisse		Nachhaltiges Lernen
Rhythmischer Unterricht	↔	Erinnern und Vergessen	↔	Transfer ins Langzeitgedächtnis
		Wiederholen und Üben		Langfristiger Erhalt der Lerninhalte
Klassenlehrer:innenmodell	↔	Pädagogische Beziehungen	↔	Lernumgebung, pädagogische Beziehungen
Ganzheitlichkeit		Pädagogische Beziehungen, Emotionen, Motivation		Bildung von Schlüsselkompetenzen, Lernumgebung, pädagogische Beziehungen
Fächerübergreifender Unterricht		Enge Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand		Transfer unterschiedlicher Lerninhalte
Länge des Hauptunterrichts	↔	Enge Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand	↔	Aktive Beteiligung, Verständnis und Anwendung, lebensnahes und zukunftsorientiertes Lernen
Länge der Epochen		Kontinuierliches Auseinandersetzen mit einem Fach		Transfer durch Übung und Wiederholung
Raum für individuelle Fragen, Verknüpfung mit Lerninhalt	↔	persönliche Involviertheit —> intensivere Beanspruchung limbischer Strukturen	↔	Aktive Beteiligung
Zeitaspekt				
Reflexionsgespräche				Reflexion und Feedback

Tabelle 1: Karolin Kapferer (2023): Epochale Gestaltungsprinzipien – lernpsychologische Auswirkungen auf nachhaltiges Lernen

Die rhythmische Unterrichtsgestaltung an Waldorfschulen kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Hierbei spielen zum einen die Prozesse des Erinnerns und Vergessens und zum anderen die der Wiederholung und Übung eine grundlegende Rolle. Zu Beginn einer neuen Epoche werden die Inhalte der vorangegangenen Epoche desselben Faches rekapituliert, um die Prozesse des Erinnerns und Vergessens zu initiieren und die erläuterten Vorteile des Wiederholens und Vergessens zu nutzen. Dadurch kann ein Transfer von Lerninhalten ins Langzeitgedächtnis stattfinden. Auch der im Hauptunterricht angedachte Wechsel zwischen kognitiven und rhythmischen Prozessen sowie die Beanspruchung aller Sinne tragen laut Menzel zur langfristigen Verankerung des Lerninhalts bei (Menzel 2014, S. 64f.).

Sowohl die Länge der Epochen als auch die des Hauptunterrichts bringen eine zeitliche Entzerrung mit sich, die Raum für persönliche Auseinandersetzung und individualisierendes Lernen schafft. Durch aktive Teilnahme und unter Einbeziehung persönlicher Interessen kann eine engere Verbindung mit dem Lerngegenstand hergestellt werden. Diese Partizipation resultiert darin, dass Lernvorgänge gesichert werden können und eine umfassendere und nachhaltigere Wissenskonstruktion ermöglicht wird (Kamm 2001, S. 462). Ferner eröffnet sich aufgrund der zeitlichen Entzerrung die Möglichkeit der anschließenden Reflexion, die eine intensivere Beanspruchung limbischer Strukturen hervorruft (Brand & Markowitsch 2020, S. 218).

Setzt man die Erläuterungen zum Lehrenden-Modell mit den Vorteilen, die aus einer pädagogischen Beziehung resultieren, in Bezug, wird ersichtlich, dass die Intensität dieser Beziehung einen wesentlichen Beitrag zu einer lernförderlichen Umgebung und schlussendlich zum Lernerfolg der Lernenden beisteuern kann. Diese Vorteile erfüllen die Kriterien einer nachhaltigen Lernumgebung und der Möglichkeit, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, die für die Zeit nach der Schule von Bedeutung sind. Durch die Abwechslung von Hauptunterricht und künstlerischen Fächern an Waldorfschulen können die Schülerinnen und Schüler zwischen kognitiven Aktivitäten durchatmen und neue Kraft gewinnen. Der intermittierende Prozess und der Aspekt der Ganzheitlichkeit, welcher der Lehrperson die Möglichkeit bietet, individuell auf die Lernenden einzugehen, können als präventive Maßnahmen im Hinblick auf potenzielle, durch ungünstige Lernbedingungen oder fehlende Lernvoraussetzungen bewirkte Probleme betrachtet werden. Dies kann wiederum ausschlaggebend für einen lernförderlichen Unterricht sein (Kamm 2001, S. 458).

6 Fazit

Die Synthese der epochalen Gestaltungsprinzipien und der lernpsychologischen Erkenntnisse hinsichtlich des nachhaltigen Lernens illustriert die Potenziale einer integrativen Herangehensweise, die die Wirksamkeit des Lernens verbessern kann. Allerdings wäre zu fragen, ob und in welchem Maß die angesprochenen epochalen Gestaltungsprinzipien an jeder Waldorfschule umgesetzt werden können. Dies hängt zum einen von der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen und zum anderen von der Kooperation der Schülerinnen und Schüler ab. Hierfür spielen sowohl das „didaktische Geschick des Lehrers“ als auch die „Kontextbedingungen des Lehrens und Lernens“ ausschlaggebende Rollen (Kamm 2001, S. 456).

Ein weiterer Kritikpunkt könnte darin stecken, dass hinter der Durchführung und didaktischen Planung der Epochen ein höherer Arbeitsaufwand stehen würde. Jedoch belegen Erfahrungsberichte von Lehrpersonen, dass durch die Unterrichtspräparation einer Epoche und die zeitliche Ausdehnung des täglichen Epochenunterrichts auf 110 Minuten eine „schülerbezogene Arbeitsweise“ eingeführt werden kann (ebd., S. 460). Dadurch wechselt sich die Haltung der Lehrperson vom Stundengeber zum Moderator oder Helfer (ebd.). Dadurch wird nicht nur die Qualität der Übung erhöht, sondern auch dem Burn-Out-Syndrom vorgebeugt (ebd.).

Ferner sei anzumerken, dass durch die Pause zwischen den Epochen gleicher Fächer eine Diskontinuität entsteht. Dies mag sich, im Vergleich zur staatlichen Unterrichtsstruktur, die eine kontinuierliche Fächerfolge aufweist, auf die Übung der gelernten Inhalte auswirken. Die Wiederholung am Anfang einer jeden Epoche und die aufgezeigten Auswirkungen des Erinnerns und Vergessens zeigen jedoch, dass sich Pausen durch das „Hervorholen“ bekannter Lerninhalte auf die Festigung dieser auswirken können. Außerdem findet während der Epochenpausen eine „Verwandlung“ dieser Lerninhalte statt, die eine tiefere Aneignung zur Folge hat (Wiehl 2019, S. 189). Diese Verdichtung und Umgestaltung zeigen, dass ein Stillstand des Verarbeitungsprozesses nicht verzeichnet werden kann (Kamm 2000, S. 65). Neben der Einbeziehung epochaler Gestaltungsprinzipien spielen das schulische Klima, das vorhandene Wissen, die Fähig- und Fertigkeiten der Schüler*innen, die Charaktereigenschaften der Lehrperson und der Lernenden und die Motivation eine Rolle (Stadelmann 2017, S. 11). Die Umsetzung der Kriterien nachhaltigen Lernens hängt daher nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von der Kooperation der Lernenden ab (ebd.).

Abschließend ist zu sagen, dass durch die lernpsychologische Erläuterung der im Epochenunterricht angewandten Gestaltungsprinzipien einige Kriterien erfüllt werden, durch die Lernende bei einer langfristigen Verankerung des Wissens unterstützt werden. Sofern diese innerhalb des Epochenunterrichts umgesetzt werden, bietet dieser eine Chance auf nachhaltiges Lernen. Die Beibehaltung des 45-Minuten-Unterrichts im staatlichen Schulsystem wirft jedoch Fragen auf. Dies

könnte zum einen an politischen Strukturen und zum anderen an mangelnden wissenschaftlichen Bezügen zwischen den lernpsychologischen Erkenntnissen zum nachhaltigen Lernen und dem Epochenunterricht liegen. Eine Neustrukturierung des Schulsystems ist aufgrund der sich stetig weiterentwickelnden Welt längst überfällig, um den damit einhergehenden Anforderungen gerecht werden zu können. Wünschenswert ist, dass der Wirkungsweise epochaler Gestaltungsprinzipien künftig mehr Beachtung zukommt und ihre Wirksamkeit durch wissenschaftliche Studien überprüft wird. Daraus könnte sich eine Chance entwickeln, epochale Gestaltungsprinzipien auch in anderen Schulformen auszuprobieren und in der Waldorfpädagogik ihren Wert hochzuhalten.

Literatur

- Brand, Matthias & Markowitsch, Hans (2020): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 204–221.
- Dudenredaktion (2023): Ganzheitlichkeit. In: Duden online. Online: duden.de/rechtschreibung/ganzheitlichkeit (Abruf: 20.05.2023)
- Escher, Daniel & Messner, Helmut (2022): Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie. 3. Auflage. Bern: Hep.
- Edelmann, Walter & Wittmann, Simone (2019): Lernpsychologie. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Fischer, Natalie & Richey, Petra (2021): Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grebe-Ellis, Johannes (2009): Zeit und Lernen. Erfahrungen mit Epochenunterricht – Eine Recherche. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehrerbildung. Münster: LIT, S. 232–234.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamm, Helmut (2000): Epochenunterricht. Grundlagen – Modelle – Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamm, Helmut (2001): Übung braucht bessere Bedingungen! Epochenunterricht fördert den Lernerfolg. In: Die Deutsche Schule 93, Nr. 4, S. 456–468.
- Kluth, Robert (o. J.). Warum hat eine Schulstunde 45-Minuten? Deutsch Historisches Museum. Online: www.dhm.de/blog/2018/08/15/geschichten-aktuell-warum-hat-eine-schulstunde-45-minuten/#:~:text=Am%2022.,an%20den%20neueren%20wissenschaftlichen%20Erkenntnissen (Abruf: 13.05.2023).
- Menzel, Randolph (2014): Zweitausend Jahre Regeln des Wissenserwerbs im Lichte der Neurowissenschaft. In: Pfenning, Uwe & Renn, Ortwin (Hrsg.): Wissenschafts- und Technologiebildung auf dem Prüfstand. Baden-Baden: Nomos, S. 61–72.
- OECD (o. J.): Schülermotivation entscheidend für den Lernerfolg Fazit einer neuen OECD Studie. Online: www.oecd.org/general/schulermotivationentscheidendfurdennlernerfolgfaiziteinerneuenoecdstudie.htm (Abruf: 28.05.2023).
- Richter, Tobias; Finke, Holger & Zdražil, Tomáš (2019): Lehr- und Lernprozesse. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 5. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 45–63.
- Röh, Claus-Peter; Thomas, Robert (Hrsg.) (2015): Unterricht gestalten im 1. bis 8. Schuljahr der Waldorff-/Rudolf Steiner-Schulen. Dornach: Verlag am Goetheanum.

- Stadelmann, Willi (2017): Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel. In: Das Magazin für das Lernen und Lehren 3/17, S. 8–13. Online: https://www.profil-online.ch/profil-online-media/docs/2017/SVplus_profil_2017-03_web.pdf (Abruf: 05.05.2024)
- Steiner, Rudolf (1919/2019): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. 7. Auflage. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stender, Anita; Geller, Cornelia; Neumann, Knut; Fischer, Hans (2013): Der Einfluss der Unterrichtstaktung auf die Strukturiertheit und Abgeschlossenheit von Lernprozessen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 19. Berlin: Springer, S. 189–202.
- Stöcklin, Stefan (2022): Aufräumen im Gedächtnis. Universität Zürich. Online: www.news.uzh.ch/de/articles/news/2022/schlafforschung.html (Abruf: 22.05.2023).
- Wagenschein, Martin (1989): Zum Problem des Genetischen Lehrens. Online: www.martin-wagenschein.de/en/2/W-172.pdf (Abruf: 28.05.2023).
- Wagner, Ullrich; Gais, Steffen; Haider, Hilde; Verleger, Rolf & Born, Jan (2004): Sleep inspires insight. In: Nature 427, 2004, pp. 352–355. Online: doi.org/10.1038/nature02223 (Abruf: 03.05.2024)
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2019): Die waldorfpädagogische Unterrichtsmethodik als übende Selbstbildung. In: Maschke, Thomas (Hrsg.): Bildungsinnovation: Impulse aus Reformpädagogik und Inklusiver Pädagogik. Salzburg, Wien: Residenz, S. 189–203.

Der pädagogische Wert der Epochenhefte

Tomáš Zdražil

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Verwendung der Epochenhefte, die unmittelbar mit der spezifischen Unterrichtsstruktur der Waldorfschule, insbesondere mit dem Haupt- und Epochenunterricht, verbunden sind. Wie zentral dieses Lehr-Lern-Medium für die Waldorfschule ist, wurde bisher kaum reflektiert. Der Beitrag befasst sich mit der didaktischen Begründung der Hefte und ihrer Handhabung in der Unter- und Mittelstufe. Im Beitrag werden grundlegende Forschungsfragen vor dem Hintergrund der waldorfpädagogischen Didaktik aufgelistet und kommentiert. Es geht dabei um eine elementare Reflexion der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen, nicht um ihre systematische oder empirische Untersuchung. Bei diesem Text handelt sich um einige überarbeitete Teile aus einem Beitrag des Autors (Zdražil 2023).

1 Einleitung

Sowohl der Epochenunterricht als auch die Epochenhefte gelten als Besonderheiten der Waldorfpädagogik. Das wesentlichste Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschule ist jedoch der sogenannte Hauptunterricht, den Klassenlehrer*innen erteilen. Sie begleiten die Lernprozesse der Schüler*innen über mehrere (bis zu acht) Jahre und werden für die Schüler*innen zu orientierungsgebenden Bezugspersonen. Alle Inhalte des Hauptunterrichts werden von ihnen vorbereitet und den Schülerinnen und Schülern vermittelt. In dieser Beziehung der Lehrer*innen und Schüler*innen spielt das (Hand-)Schriftliche der Lehrkraft eine wichtige Rolle. Was sie an die Tafel schreibt, gewinnt eine lebendige Dimension, da es in der Regel vor den Augen der Schüler*innen entsteht. Die Lehrkraft formuliert das Geschriebene selbst, es ist nichts Fremdes, Fertiges, Kopiertes oder nur Abgeschriebenes. Für die Schüler*innen ist der*die Klassenlehrer*in voll und ganz der*die Schöpfer*in des Tafelanschriebs. Der Eindruck seiner*ihrer Handschrift wirkt intensiv und prägend auf die Schüler*innen.

Von Rudolf Steiner sind so gut wie keine direkten Begründungen für die Arbeit mit Epochenheften überliefert, und auch die waldorfpädagogische Literatur hat diese bisher kaum reflektiert. Sie beruht auf einem Erfahrungsschatz, der weitergegeben wird, ohne analysiert, diskutiert oder weiterentwickelt zu werden. Schulhefte werden auch in der Erziehungswissenschaft kaum beforscht (Beitrag von Becker in diesem Band). Sie werden zu einem historischen Thema

und verschwinden aktuell mehr und mehr zugunsten von vorgedruckten Arbeitsheften, kopierten Blättern und digitalen Lernformaten (Herman et al. 2008, S. 351). Die Epochenhefte finden in anderen pädagogischen Systemen kaum eine Anwendung, mit der sie verglichen werden könnten. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen pädagogischen Wert Epochenhefte haben und wie ein solcher aus dem Kontext der Waldorfpädagogik heraus begründet werden kann.

2 Der pädagogische Wert der Epochenhefte

Die Waldorfpädagogik erhebt den Anspruch, dass alle Lern- und Erkenntnisprozesse die Schüler*innen in den Dimensionen ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung ansprechen und mit ihrer individuellen Aktivität und Leistungsbereitschaft verbunden sind. Das Lernen soll eine lebendige, aktive Weltbeziehung veranlassen, der Lernstoff soll beweglich bleiben und im Unterricht neu entstehen. Die Schüler*innen sollen sich den Lernstoff nicht nur verstandes- und gedächtnismäßig aneignen, sondern sich mit ihm durch ihre Willens- und Phantasiekräfte verbinden. Im Hinblick auf die Vorbereitung der Lehrkraft heißt es, dass sie sich nicht auf den bloßen Unterrichtsinhalt konzentriert, sondern auf seine künstlerische Durchgestaltung, die Rudolf Steiner als Bildhaftigkeit charakterisiert:

„da hat man nötig, zuerst alles, was man vorbringt, so durchgearbeitet zu haben, daß man gar keinen Kampf mehr mit dem Stoff hat, daß man alles darauf verwenden kann, durch die Kraft der eigenen Persönlichkeit das zu gestalten, was man an das Kind heranbringt. Und da wird man dann schon von selbst dazu kommen, daß einem aller Unterrichtsstoff bildhaft wird, so daß das Kind sich nicht bloß mit seinem Verstande, sondern mit seinem ganzen Menschen in den Unterrichtsstoff hineinlebt“ (Steiner 1991, S. 104).

Nachdem der*die Lehrer*in den Schüler*innen eine Thematik lebendig und bildhaft im Hauptunterricht dargelegt hat, wird auf der Tafel eine Art Essenz des in der Unterrichtseinheit Besprochenen notiert, und zwar entweder als ausformulierter Text oder in Stichworten, die die Schüler*innen je nach Altersstufe selbstständig ausführen und vervollständigen.

Die Lehrkraft schildert und entwickelt mit den Kindern dialogisch den Inhalt des Lehrstoffes. Dabei arbeitet sie vornehmlich mit dem Instrument der Sprache und der Sprachbilder. Sie wendet sich in ihrer Darstellung an die ganze Klasse, die sich dabei in einem gemeinschaftlich-sozialen Element erlebt. Ihre mündliche Darstellung begleitet die Lehrkraft durch grafisch-bildhafte Elemente an der Tafel. Sie macht Skizzen, schreibt Namen und Zahlen usw. auf. Anschließend geht es bei der Übertragung in die Hefte um einen individualisierenden Ansatz, bei dem

jede Schülerin und jeder Schüler für sich, also selbsttätig arbeitet. Die grundlegende Polarität des sogenannten „Musikalisch-Dichterischen“ im Sprechen und Zuhören einerseits und des „Plastisch-Bildnerischen“ im Schreiben und Zeichnen andererseits bezieht sich auch auf den gesamten Aufbau des Hauptunterrichts (Steiner 2019b, S. 37; 1993, S. 30). Es handelt sich um einen Ansatz, durch den ein hygienischer, harmonisierender Unterrichtsaufbau unterstützt wird, vergleichbar mit dem Wechsel zwischen betrachtender Tätigkeit und Selbsttätigkeit (Steiner 1986a, S. 15 f.).

Vor dem Hintergrund dieser kreativen Praxis liegt es nahe, dass sich Steiner überwiegend kritisch, zumindest zurückhaltend zu den damals in Schulen gebräuchlichen Lehrbüchern äußert, die er für trivial, künstlich und lebensfern hält (Kiersch 1992, S. 85 ff.). Es liegt in der Natur von Lehrbüchern, dass sie vereinheitlichend und gerade nicht individuell anregend auf Schüler*innen wirken. Pädagogisch wertvoll sei dagegen das, was zu einer selbsttätigen Aneignung anregt:

„Das ist auch dasjenige, was schon in unseren Kinderunterricht heute einziehen muß: möglichst wenig fertige Zeichnungen, möglichst viel von dem, was da im Augenblick entsteht, wo das Kind jeden Strich sieht, der entsteht. Dadurch arbeitet das Kind innerlich mit, und dadurch werden die Menschen zur innerlichen Tätigkeit angeregt, die dann dazu führt, daß sie mehr ins Geistige sich hineinleben und wiederum Verständnis bekommen für das Geistige. Man soll auch nicht den Kindern wiederum ganze fertige Theorien vorbringen, denn dann werden sie ja dogmatisch. Sondern das, worauf es ankommt, ist, sie wiederum zur Selbsttätigkeit zu bringen“ (Steiner 1991, S. 207).

Dass Erkenntnisse und Fähigkeiten in Selbsttätigkeit und in schöpferischer Aktivität von den Schüler*innen erworben werden, ist für ein nachhaltiges Lernen von enormer Bedeutung.

Beim Schreiben und Zeichnen sind der ganze Leib und die komplexe Feinmotorik der schreibenden Hand und der Finger aktiv (Suggate et al. 2023). Es bestehen die Möglichkeit und der Anspruch, die Hefteinträge ästhetisch zu gestalten, was den individuell kreativen Ansatz unterstreicht. Die Zeichnungen, die die Lehrkraft vor dem Unterricht, idealerweise aber während des Unterrichts vor den Augen der Schüler*innen an der Tafel gestaltet, können Anregungen für die Zeichnungen der Schüler*innen sein; diese sollten sich jedoch in der Art der Darstellung, auch in der Auswahl der gezeichneten Motive frei fühlen (Beiträge von Scholz und Wiehl in diesem Band).

Das Schreiben in die Epochenhefte gehört zu dem in der Regel gegen Ende des Hauptunterrichts liegenden Unterrichtsteil, in dem die Schüler*innen ihren Einstieg in die neue Thematik verdichten und gleichzeitig die wesentlichen Aspekte des Neuen einordnen sollen (Steiner 1986a, S. 46 ff.). Steiner empfiehlt eine Rekapitulierung am Ende des Unterrichts: „Indem ich an die Erinnerung des

unmittelbar Erlebten appelliere, gehe ich das ganze noch einmal durch. Wenn man so etwas durchgeht, wenn man es gleichsam rekapituliert, es Revue passieren lässt, ohne daß die Anschauung da ist, dann wird besonders das rhythmische System belebt“ (ebd., S. 46 f.). Die Schüler*innen lernen dabei, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen. Sie bereiten zugleich das vor, was am nächsten Tag (oder in den nächsten Tagen) im Sinne eines tieferen Erkenntnisprozesses in der Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff folgen sollte. Diese Vorgehensweise resultiert für Rudolf Steiner aus der Berücksichtigung der drei Seelentätigkeiten des dreigliedrigen Menschen, aus Wille, Fühlen und Denken im Hauptunterricht.

Die Epochenhefte ermöglichen eine willenshaft-leibhaftige, ästhetische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff. Sie sind für die Schüler*innen ein Medium, (hand-)schriftlich oder zeichnerisch die behandelte Thematik individuell darzustellen, den Arbeits- und Lernprozess zu dokumentieren und die Ergebnisse zu sichern. Ein Fachinhalt oder Thema wird in der Regel innerhalb eines Schuljahres in mehreren Epochen unterrichtet, und das Epochenheft kann und soll einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Epochen sichtbar machen. Die Schüler*innen schreiben in der Regel täglich in das jeweilige Epochenheft, das von den Klassenlehrer*innen als eine Art individuell gestalteter Schaukasten von deren schulischen Leistungen betrachtet wird. Die Epochenheftarbeit der Schüler*innen wird meist im Zeugnis zum Schuljahresende thematisiert. Denn im Heft werden die grafische Gestaltung (Orientierung auf dem Blatt, Abstände der Zeilen, gleichmäßiges Einhalten der Ränder usw.), die Qualität der Handschrift, die Orthografie, die Intensität der Beschäftigung mit dem Stoff (ggf. die emotionale Hinwendung zu ihm), dessen gedankliche Durchdringung und nicht zuletzt die Fähigkeit, eigene Texte zu verfassen, sichtbar und erfassbar (Beitrag von Ziegler in diesem Band).

Jedoch besteht die tradierte, aktuell überwiegende Handhabung der Epochenhefte, die wahrscheinlich aus dem Anspruch resultiert, fundierte umfassende Texte in den Heften zu dokumentieren, zu oft darin, dass die Schüler*innen die von der Lehrkraft verfassten Texte von der Tafel oder von einem kopierten Blatt abschreiben und relativ wenig selbst verfasste Texte und wirklich eigene (nicht abgezeichnete) Zeichnungen in ihre Epochenhefte eintragen (Jost 2013). Steht diese Praxis nicht im Widerspruch zu den pädagogischen Zielen der Waldorfpädagogik? Viel wichtiger müsste doch vom pädagogischen Gesichtspunkt aus sein, dass die individuelle Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lernstoff angeregt wird und sich in den Epochenheften widerspiegelt.

Die Selbstreflexion der individuellen Lernleistungen der Schüler*innen spielt in der Praxis der Unter- und Mittelstufe der Waldorfschule kaum eine oder nur eine untergeordnete Rolle. Die Epochenhefte haben damit eine andere Zielsetzung als die sogenannten „Lerntagebücher“ aus anderen pädagogischen Kontexten, in denen die Schüler*innen aufgerufen sind, den eigenen Lernprozess zu reflektieren.

Das Epochenheft eines Schülers oder einer Schülerin der Unter- und Mittelstufe gibt fast ausschließlich die durchgenommenen Inhalte des Unterrichts wieder, wie sie auch in den Epochenheften der anderen Schüler*innen zu finden sind. Je höher die Klassenstufen sind, desto mehr stellen sich (oft aus Elternsicht) die Fragen nach der Leistung: Wo haben Schüler*innen (ohne Schulbücher!) verlässliche Quellen für abfragbares Wissen (Physik, Chemie, Geschichte ...)? Wie wird dieses abgerufen, kontrolliert? Ist das Epochenheft die einzige Wissensgrundlage, müssen die Fakten dort nachlesbar sein und objektiv stimmen? In vielen Fächern wurden inzwischen aus der waldorfpädagogischen Methodik und Didaktik inspirierte Bücher erarbeitet, die den Schüler*innen zur Verfügung stehen. Ebenso arbeiten diese (außerhalb des Unterrichts) selbstverständlich mit Internetquellen.

3 Schriftspracherwerb und Epochenheftarbeit

Der Schriftspracherwerb geschieht in der Waldorfschule maßgeblich mittels und anhand der Epochenhefte. Sie sind das Lernmedium, in dem sich die Schüler*innen die Schrift aneignen, diese tagtäglich üben und pflegen. Die Epochenhefte gehen den gedruckten Lesebüchern voraus. Die Schüler*innen schreiben zuerst eigenhändig Wörter und Sätze und lesen diese. Rudolf Steiner entwickelte eine künstlerisch-bildhafte Methode, Schreiben und Lesen zu lernen (Wiehl 2015, S. 203 ff.). Diese besteht in der direkten Anbindung der Schrift an die bildhaften Qualitäten der gesprochenen Laute, in der Verstärkung eines aktiv-kreativen Ansatzes bei der Einführung der Handschrift durch ein künstlerisches Formenzeichnen (Vorstufe einer Kalligrafie) und in der Pflege eines durch die Schuljahre methodisch immer wieder neu impulsierten Schönschreibens. Die einzelnen Buchstaben werden aus Bildern, in denen der Buchstabe zunächst inhaltlich und gestalterisch integriert ist, langsam herausgelöst, sodass das Kind den Abstraktionsprozess selbst mitvollziehen kann, indem es von der inhaltlichen Anbindung des Buchstaben an die Wirklichkeit ausgeht. Das ist für das Weltverhältnis entscheidend, denn die Abstraktion wird nicht durch einen Sprung erreicht, sondern schrittweise, sodass die Schüler*innen den Bezug zur Wirklichkeit halten können. In den Klassenstufen vier, fünf und sechs bieten verschiedene Fächer und Epochen Gelegenheiten, eine neue Schrift kennenzulernen und sich anfänglich darin zu üben; beispielsweise wird passend zu einem Epochenthema mit Kurrentschrift, kyrillischer Schrift, alten orientalischen Schriftzeichen, griechischen Buchstaben oder karolingischen Minuskeln geschrieben.

4 Fragen zur Handhabung der Epochenhefte

Die kreative, individuelle schriftliche und bildhaft-zeichnerische Arbeit in den Heften im Rahmen des Epochenunterrichts ist – soweit sie tatsächlich gegeben ist – ein Element, das im Hinblick auf das Verständnis der Lernprozesse in der Waldorfpädagogik berechtigt erscheint. Dennoch seien einige Gesichtspunkte kritisch angeführt, die heute jede Lehrkraft prüfen sollte.

4.1 Selbst verfasste Texte

Es stellt sich die Frage, wann der rechtzeitige Übergang von den durch Lehrer*innen vorgegebenen zu von Schüler*innen selbst verfassten Texten zu suchen ist. Leider liegen keine gesicherten, repräsentativen empirischen Untersuchungen zu der Frage vor, ab welchem Zeitpunkt die Schüler*innen auch selbstständige Texte in ihren Epochenheften verfassen (können). Vermutlich wird der Zeitpunkt des Übergangs häufig zu spät gewählt und die Schüler*innen werden zu lange angehalten, in vereinheitlichender Art die fertigen Texte der Lehrkraft abzuschreiben. Herrmann untersucht mit phänomenologischer Methodik schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern beim Kreativen Schreiben und zeigt, wie „durch das Schreiben persönlich bedeutsamer Texte über sprachliche und literarische Lernprozesse hinaus andere Formen von Lernprozessen angeregt werden, die einen Einfluss auf sprachliches Lernen haben“ (Herrmann 2023, S. 139). Die an manchen Waldorfschulen tradierte und fälschliche Annahme, die Schüler*innen erarbeiteten sich in der Unter- und Mittelstufe in den Epochenheften ein selbstgeschriebenes Buch, verführt die Klassenlehrer*innen zu dem pädagogisch wenig produktiven Anspruch, viele hochwertige Texte in den Heften haben zu wollen, die aber nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasst werden können und deshalb vorgegeben werden müssen. Das Ergebnis ist, dass unverhältnismäßig viel Zeit des Hauptunterrichts oder der Hausaufgabenzeit mit unproduktivem Abschreiben verbracht wird, das die Schüler*innen nicht aktiviert, sondern zum bloß passiv-mechanischen Übertragen führt, ohne dass sie den Sinn des Geschriebenen voll erfassen und ohne dass sie an einem orthografisch richtigen Schreiben interessiert sind.

Das Ziel, dass die Schüler*innen ihre Hefte für eine spätere Zukunft schreiben, ist wohl (heute) kaum haltbar (Hesse 2018). Die Hefte haben ihre Bedeutung für die aktuelle Arbeit und die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff; später mögen sie liebgewordene Erinnerungsstücke bleiben. Ausnahmen mag es geben, indem z. B. die naturwissenschaftlichen Epochen der Mittelstufe aufeinander aufbauen und in einer Epoche begonnene Epochenhefte weitergeführt werden, damit der

inhaltliche Zusammenhang für die Kinder mit vollziehbar ist. Ähnliches kann für das Grammatik-Heft gelten, in dem die Kinder die besprochenen Regeln zum Nachschlagen festhalten.

Es geht bei der Epochenheftarbeit nicht in erster Linie um die Reproduktion dessen, was die Lehrkraft vorgegeben hat, sondern um die individuelle Produktion der Schüler*innen. So kann man auch Rudolf Steiner verstehen, der in seinen Lehrplanangaben als „Ideal für den Unterricht im Sprachlichen und im Schreiben“ (Steiner 2019c, S. 195) bereits für die erste Klasse angibt, „daß es [das Kind] aus sich herausbringt die Möglichkeit, irgendetwas in einfacher Weise niederzuschreiben“ (ebd.). Diese Möglichkeit, aus sich heraus, das heißt, aus eigener Motivation, etwas zu schreiben, sollte es früh geben, und sei es als ein Angebot oder als eine Anregung, auch wenn dies nicht von allen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen wird. Erfahrungsgemäß erzeugt die Herausforderung des selbstständigen Verfassens der Hefteinträge bei den Schülerinnen und Schülern eine ganz andere Qualität und Intensität des aktiven, verstehenden Zuhörens während der Darstellung des Unterrichtsstoffes durch die Lehrkraft.

4.2 Rückmeldung der Lehrkraft

Für die Lehrkraft ist es immer wieder eine Herausforderung, genug Zeit zu finden, die von Schüler*innen selbst verfassten Epochenhefttexte im Hinblick auf ihre inhaltliche und orthografische Richtigkeit, gedankliche Konsistenz und inhaltliche Vollständigkeit zu prüfen. Da es für die meisten Lehrer*innen zeitlich schwer einzurichten ist, einen ganzen Klassensatz Epochenhefte auf einmal zu korrigieren, kann man es vielleicht in Portionen (5 bis 7 Hefte täglich) bewältigen. Wenn man neben dem Epochenheft Übungs- und/oder Hausaufgabenhefte zusätzlich einführt, können die Schüler*innen auch ohne Epochenheft Hausaufgaben machen und die Lehrkraft kann mehr Zeit zur Korrektur verwenden. Dabei ist anzumerken, dass die Epochenhefte nicht primär für Hausaufgaben bestimmt sind, sondern für eigenständiges Schreiben im Rahmen von Schulaufgaben. Gerade wenn die Schüler*innen anfangen, eigene Texte (vielleicht in die Übungshefte) einzutragen, ist es sinnvoll, zeitnah sorgfältig zu verbessern und Rückmeldung zu geben. Die Schüler*innen erfahren dadurch, dass der Lehrkraft die Hefte wichtig sind, dass sie sich für deren Inhalt wirklich interessiert. Gelingt es ihr, regelmäßig und zeitnah den Schüler*innen Rückmeldung zu geben, steigt auch die Qualität der Hefte.

4.3 Lesen der Hefteintragungen

Sinnvoll erscheint es, wenn sowohl die Schüler*innen die Tafelanschriften nicht nur in die Hefte abschreiben, sondern unbedingt auch regelmäßig laut vorlesen, und wenn die Lehrkraft sie veranlasst, auch ihre selbst verfassten Texte der Klasse vorzulesen. Das Vorlesen der Texte, die abgeschrieben werden sollen, fördert ihr Verständnis, was beim mechanischen Abschreiben nicht immer vorhanden ist. Wenn Schüler*innen selbst verfasste Texte vor der Klasse vorlesen und wenn über ihre Texte Gespräche geführt werden, spüren sie die Sinnhaftigkeit und Wertschätzung, was ihre Motivation zum Schreiben steigern kann.

4.4 Umfang der Schreibarbeit im Hauptunterricht

Der zeitliche Rahmen und der Umfang der Schreibtätigkeit bedarf einer sorgfältigen Planung und Abwägung. Fraglich ist, wie viel im Hauptunterricht mit dem Schreiben verbracht werden soll und in welchem Verhältnis die Schreibtätigkeit zu übrigen Lerntätigkeiten steht. Die Schreibarbeit und das Abschreiben sollten – insbesondere im Hinblick auf die Summe aller Unterrichte – ein gesundes Zeitmaß nicht überschreiten. Die Lehrkraft sollte diesbezüglich prüfen, wann ein Text an die Tafel geschrieben und von den Schüler*innen abgeschrieben werden sollte. Es gibt Alternativen, zum Beispiel: Texte werden in das Epochenheft diktiert oder es werden wichtige Stichwörter als Leitfaden notiert, die die Schüler*innen im Hauptunterricht oder auch zu Hause ausformulieren können. Es können auch gedruckte Texte verteilt werden, woraus die Schüler*innen einen kurzen Auszug des Wesentlichen anfertigen, oder die Lehrkraft stellt Fragen, die von den Schüler*innen beantwortet werden. Auch Gruppenarbeit ist möglich, in der kleine Zusammenfassungen des Erarbeiteten geschrieben und dann ins Epochenheft übertragen werden.

4.5 Epochenhefte als Projektheft

Die Epochenhefte bieten sich an, auch für andere praktische Arbeitsprozesse und Projekte in anderen Fächern ähnliche Beschreibungen zu verfassen. Man kann auch Projektheft anlegen – so zum Beispiel in der Sachkunde der dritten Klasse mit Berichten über Werkstattbesuche. In der Heimatkunde der vierten Klasse können die Schüler*innen z. B. über das eigene Haus schreiben (Bewohner des Hauses, zur Geschichte des Hauses, Grundriss der Wohnung/der Zimmer zeichnen, Stadtteil, Straße usw.). In der Tierkunde der vierten und fünften Klasse kann ein individuell gestaltetes Tiertagebuch entstehen, in dem Tierbeobachtungen über einen bestimmten Zeitraum festgehalten, ggf. auch Zeichnungen eingefügt

werden. In der Pflanzenkunde wird es sich um Pflanzen- oder Baumbearbeitungen handeln, vielleicht im Zusammenhang mit den Wetterverhältnissen. In der Ernährungslehre der siebten Klasse kann ein Rezeptbuch entstehen mit Fotos, Rezepten und Beschreibungen, wie es mit dem Kochen zu Hause geklappt hat. Denkbar wäre ein Begleitbuch zur Lektüre der Mittelstufe: zu jedem Kapitel eine bestimmte Aufgabe, z. B. Fragen beantworten, eine Zusammenfassung schreiben, eine bestimmte Szene zeichnen, eine bestimmte Szene anders weiterschreiben. In solchen stark individualisierten Texten können eher persönliche Selbstreflexionen und Wertungen der Schüler*innen Platz finden.

Im Mittelstufenunterricht ab der sechsten Klasse wird es erforderlich, nicht nur die Inhalte, sondern auch die Methoden der Lernarbeit zu reflektieren und einen Lern- und Arbeitsprozess mit einer persönlichen Beurteilung durch die Schüler*innen selbst einzuleiten. Insbesondere in der Physik und in der Chemie werden in den Epochenheften möglichst genaue Versuchsbeschreibungen erstellt, die eine phänomenologische Arbeitsweise schulen.

4.6 Individualisierte Texte

Zu fragen wäre auch, inwiefern ein Anspruch auf Vollständigkeit (oder Repräsentanz) des gesamten unterrichteten Stoffes im Heft berechtigt ist – zum Beispiel im Hinblick auf eine schriftliche Arbeit, die die Epoche abschließen soll und worauf sich die Schüler*innen mit Hilfe des Epochenheftes vorbereiten sollen. Die Lehrkraft könnte diesbezüglich mutig Raum geben für individualisierende Lücken, indem die Schüler*innen selbst entscheiden und auswählen dürfen, wie viel und wie umfangreich sie sich mit welchen Schwerpunkten schriftlich befassen. Bei dieser Frage sind sicher die Altersstufe und der Reifegrad der Klasse bzw. einzelner Schüler*innen zu beachten. Aber spätestens ab der sechsten Klasse sollten sie über Schwerpunkte in ihren Heften mitentscheiden. Nicht zuletzt bei Krankheit oder Fehlzeiten ist abzuwägen, ob eine Schülerin oder ein Schüler das komplette Epochenheft nachträglich abschreiben sollte.

4.7 Passende und variierende Gestalt

Meistens werden Hefte im DIN-A4- oder DIN-A5-Format verwendet. Das Angebot der für Waldorfschulen in kleinen Manufakturen hergestellten Hefte lässt auch andere Formate und spezielle Papiere zu. Die der Hefte könnte je nach Aufgaben auch im Wandtafelformat und mit schwarzen Blättern sein. Man kann Hefte oder das Papier selbst herstellen. Denkbar sind auch Schriftrollen, Leporellos, Hefte aus anderen Beschreibstoffen als Papier oder selbst hergestellte

Schachteln zum Sammeln von Blättern. Der Vielfalt an Formaten und Materialien kann jeweils der Altersstufe, den Inhalten und Aufgaben entsprechend angepasst werden (Hiller 2010; Wiehl 2010).

4.8 Kopiertes Material

Es ist zu beobachten, dass zunehmend kopierte Texte, Bilder und Grafiken bei der Epochengestaltung verwendet werden. Kopierte Texte können eine wertvolle Ergänzung sein, sie sparen Zeit, die die Schüler*innen mit dem Abschreiben oder Abzeichnen verbringen würden. Zu fragen ist, ob sie den Unterricht tatsächlich bereichern oder fördern und ob sie in einem stimmigen Verhältnis zu selbst geschriebenen, verfassten Texten und anderen Gestaltungselementen stehen, ohne die Ästhetik und den Gesamteindruck des Heftes zu stören. Nicht zuletzt spielt diesbezüglich auch die Art und Weise, wie die Kopien oder Ausschnitte in das Epochenheft eingebaut werden, eine ästhetische Rolle (z. B. mit Tesafilm, Klebstift oder als fliegende Blätter). Es gibt auch die Variante, dass Kopien in einer gesonderten Mappe gesammelt werden. Die Lehrkraft muss bedenken, in wie weit sie diese Entscheidung ihren Schüler*innen überlassen kann. Auf alle Fälle ist es ratsam, eine gute Art des Umgangs mit Kopien zu finden, damit das Ergebnis ästhetisch ansprechend wird. Es braucht eine gute Organisation im Klassenzimmer mit verfügbarem Kleber, Tesa, Scheren usw. mit Anleitung für ein ästhetisches Kleben usw.

4.9 Digitale Epochenhefte

Die oberen Klassen der Mittelstufe eignen sich offensichtlich dazu, dass man projektmäßig und beispielhaft ein „klingendes“ digitales Epochenheft erstellt, in dem die Schüler*innen ihre Erkenntnisse z. B. in Form eines Podcasts sprechen und mit einem QR-Code versehen, sodass sie es leicht abrufen können (Glaw 2022; Rosa 2022). Ähnlich kann die ganze Klasse ein elektronisches Klassen-Epochenheft anlegen, für das alle Schüler*innen während der Epoche Beiträge schreiben. Erste Mittelstufenerfahrungen in dieser Hinsicht wären zu sammeln und auszuwerten.

Eine weitere Möglichkeit (wohl eher für die Oberstufe) besteht darin, anstelle von Epochenheften ein digitales Portfolio zu erstellen, das der Lehrkraft dann zur Beurteilung (digital oder in ausgedruckter Form) vorliegt.

4.10 Formelle Aspekte

Bei der Gestaltung der Epochenhefte spielen weitere formale Aspekte eine wichtige Rolle. Meist gibt es neben dem eigentlichen Epochenheft ein Üb- und/oder Hausaufgabenheft. Es sollte darauf geachtet werden, dass Üb- und Hausaufgaben nicht in die Epochenhefte gehören. Des Weiteren sollte früh im Klassenzusammenhang angelegt und geübt werden, dass die Texte im Epochenheft mit richtigem Datum, richtiger Seitenzahl und einem Inhaltsverzeichnis versehen werden.

5 Ausblick

Nach vielen Jahrzehnten praktischer Erfahrung mit Epochenheften im Rahmen des Epochenunterrichts ist es wünschenswert, eine Reflexion und breite Diskussion dieser pädagogischen Praxis zu beginnen. Zu der Reflexion gehört in erster Linie eine anthropologisch-anthroposophische pädagogische Begründung der Arbeit mit dieser Art von Heften. Im Weiteren ist zu hoffen, dass es verschiedene (neue) methodische Ansätze in der Arbeit mit den Epochenheften gibt und dass neue Wege ausprobiert und diese auch publiziert werden. Gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation auf dem Gebiet des Schriftspracherwerbs gehört der intensive Umgang mit der Schrift in den Heften zu den zentralen pädagogischen Mitteln, die die Waldorfpädagogik nutzt.

Literatur

- Glaw, Franz (2022): Künstlerisch-kreativ gestalten mit Film, Audio, Graphik und Bild. In: Hübner, Edwin: Medienpädagogik. Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe. Stuttgart: edition waldorf, S. 258–269
- Herman, Frederic; Surmont, Melanie; Depaepe, Marc; Simon, Frank & van Gorp, Angelo (2008): Remembering the schoolmaster's blood-red pen: The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950–1970). In: History of Education & Children's Literature III, 2, S. 351–375.
- Herrmann, Franziska (2023): Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: Erziehungskunst 11-2018. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/aus-dem-unterricht/das-ist-so-meins/ (Abruf: 16.03.2024).
- Hiller, Gabriele (2010): Ungewöhnliche Epochenhefte. In: Erziehungskunst 2010/5. Online: www.erziehungskunst.de/archiv-suche/archiv/ungewoehnliche-epochenhefte (Abruf: 16.03.2024).
- Jost, Georg (2013): Lerneffekt oder nur ein schöner Schein? Das Epochenheft in der Mittelstufe. In: Der Schulkreis. Herbst 2013, S. 4–6. Online: steinerschule.ch/wp-content/uploads/2019/01/4_13.pdf (Abruf: 16.11.2023).
- Kiersch, Johannes (1992): Fremdsprachen in der Waldorfschule: Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Rosa, Ines (2022): Vom flüssigen Lesen zum eigenen Hörbuch. In: Hübner, Edwin (Hrsg.) (2022): Medienpädagogik. Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe. Stuttgart: editio waldorf, S. 353–365.
- Speckenbach, Susanne & Zdražil, Tomáš (Hrsg.) (2023): Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze. Stuttgart: editio waldorf.
- Steiner, Rudolf (1991): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben. 3. Auflage. GA 305. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. 4. Auflage. GA 302a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986a): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. 5. Auflage. GA 302. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986b): Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie? 2. Auflage. GA 84. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019a): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 10. Auflage. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019b): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. 7. Auflage. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019c): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. 5. Auflage. GA 295. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019d): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924. 1. Band. 5. Auflage. GA 300a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019e): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924. 2. Band. 5. Auflage. GA 300b. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019f): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924. 3. Band. 5. Auflage. GA 300c. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Suggate, Sebastian P.; Karle, Viktoria L.; Kipfelsberger, Tania & Stoeger, Heidrun (2023): The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development. In: Journal of Experimental Child Psychology 232 (2023) 105674. Online: doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105674 (Abruf: 16.3.2024).
- Wihl, Angelika (2010): Bilderworte einfangen. Der etwas andere Blick auf ein außerschulisches Kunstprojekt der 5. Klasse. In: Erziehungskunst 5/2010, S. 32–34. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/aus-dem-unterricht/bilderworte-einfangen-ein-kunstprojekt-der-fuenften-klasse-in-wolfsburg/ (Abruf: 16.03.2024).
- Wihl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zdražil, Tomáš (2023): Die Epochenhefte an der Waldorfschule. In: Speckenbach, Susanne & Zdražil, Tomáš (Hrsg.): Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze. Stuttgart: editio waldorf, S. 266–285.

Epochenheftgestaltung und Jahrbuch im Waldorf-Unterstufenunterricht. Ein Erfahrungsbericht

Lilith Ziegler

Zusammenfassung

Die Einführung der Epochenheftarbeit findet an Waldorfschulen gleich am Beginn des ersten Schuljahrs statt. Die Kinder erleben die Bedeutung dieses sie begleitenden Arbeitsmediums, in dem täglich geschrieben, gerechnet, gezeichnet oder gemalt wird. Der folgende Beitrag setzt sich mit der Grundlegung dieser Lehr-Lern-Methode auseinander und thematisiert exemplarisch den Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung, Lernprozessen und Heftarbeit sowie den wertschätzenden Umgang mit der Ressource Lernmaterial.

1 Einleitung

Ein übergreifendes Merkmal des Unterrichts an Waldorfschulen ist die Gestaltung eines Epochenheftes. Diese Namensgebung ist nicht zufällig. Es beschreibt ein Heft, das im Laufe einer Epoche von dem Kind gestaltet wird. Der Epochenunterricht der ersten acht Waldorf-Schuljahre umfasst die Fächer der*des Klassenlehrer*in, die jeweils in den ersten beiden Schulstunden des Tages drei bis vier Wochen lang unterrichtet werden. Durch den Epochenunterricht ist eine Vertiefung in ein Unterrichtsthema möglich, die im sonstigen Fachunterricht so nicht erreicht werden könnte (Beitrag von Kapferer in diesem Band). Der Epochenunterricht ist für bestimmte Fächer eine recht effektive Unterrichtsmethode, da jeden Morgen ohne lange Wiederholung an das Thema des letzten Tages angeknüpft und weitergearbeitet werden kann.

Neben der Gestaltung des Epochenheftes wird an Waldorfschulen mit weiteren Arbeitsmethoden zur Wiederholung, Vertiefung und Weiterbearbeitung der Lerninhalte experimentiert, beispielsweise mit der Gestaltung eines Jahrbuches oder eines Portfolios. Dafür werden je nach Altersstufe der Schüler*innen einzelne Aspekte des Epochenunterrichts aufgegriffen, vertieft oder anderweitig bearbeitet. Das daraus entstehende Jahrbuch oder Portfolio kann aufzeigen, welche Themen im Laufe eines Schuljahres von besonderer Wichtigkeit waren.

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie die Arbeitspraxis mit Epochenheft und Jahrbuch in einer Unterstufenklasse der Waldorfschule aussehen kann. Die Epochenheftgestaltung ist natürlich sehr individuell, da sie von den Bedürfnissen

und Möglichkeiten der Kinder und der Klassenlehrer*innen abhängt. Es wird außerdem aufgezeigt, wie die Epochenheftarbeit in eine Jahrbuch- oder Portfolioarbeit münden kann, mit deren Hilfe einerseits einzelne Epochenthemen und andererseits ein ganzes Schuljahr abgeschlossen werden. Die Darstellung beruht auf Erfahrungen im „Bewegten Klassenzimmer“ (Wiehl 2021), wobei die Epochenheft- und Jahrbuchmethode genauso in anderen Unterrichtsformen und Klassenstufen anwendbar ist.

2 Unterrichtspraxis mit Epochenheften

Mit viel Freude und Stolz nehmen die Kinder in der ersten Klasse zu Beginn des Schuljahres ihr erstes Epochenheft entgegen. Ein schönes, rotes Heft, auf dem mit Großbuchstaben der Name eines jeden Kindes geschrieben steht, liegt für sie am Schulbeginn bereit. Es enthält leere Seiten aus festem Zeichenpapier und dazwischen jeweils ein Seidenpapier. Ein solches Heft birgt das Potenzial, als das schönste aller Epochenhefte gestaltet zu werden. So war und ist es bei jedem neuen Heft, das die Kinder im Laufe der Schulzeit bekommen. Allerdings setzt das eine Unterrichtskultur voraus, durch die die Kinder den wertschätzenden Umgang mit den Lernmaterialien lernen.

Auf vielfältige Weise, durch Erzählen, Entdecken, Unterrichtsgespräche, Bewegungsübungen und viele andere Methoden, wird der Lernstoff im täglichen Epochenunterricht den Kindern nähergebracht. Die Essenz des Gelernten findet sich im Epochenheft wieder. Die Epochenheftarbeit ist ein wichtiger Teil des Unterrichts und meist die einzige Dokumentation des Gelernten. Das Epochenheft kann daher wie ein Nachschlagewerk in kindgemäßer Darstellung aufgebaut und mit altersgerechten Mitteln gestaltet werden. Beispielsweise steht am Anfang des Heftes ein Bild, ein Gedicht oder ein Text als Einführung in das Epochenthema. Dieser Beginn bietet sich vor allem bei Sachkundethemen, Deutsch und Geschichte an. Für das Formenzeichnen oder die Mathematik kann ein anderer Einstieg passender sein. In der Tierkundeepoche bewährt sich als Auftakt über das Leben und Umgehen mit Tieren oder ihre besonderen Eigenschaften ein Gedicht, das am Anfang des Unterrichts rezitiert wird. Die Kinder können sich durch Schreiben das Gedicht leichter einprägen und stimmen sich durch das Sprechen des Gedichtes auf den folgenden Epocheninhalt ein. Am Beispiel der Tierkundeepoche zeigt sich im Heft auch die Vorgehensweise, die vom Überblick mit Landschaftsdarstellungen und Lebensbeschreibungen der Tiere zum feinen Ausgestalten einzelner Tierbilder führt. Beispielsweise wird ein Text über den Bären, sein Umfeld und seinen Jahresablauf verfasst. Anschließend folgt eine Zeichnung des Bären und im nächsten Schritt der genaue Blick auf die Bärenatze im Vergleich zur Menschenhand. Die Epochenheftinhalte und -arbeitsweisen sind weitgehend von der Lehrperson vorgegeben oder angeregt; daneben bleibt immer

Raum für das Gestalten und Einbringen von Ideen der Kinder. Auf die schöne und ansprechende Gestaltung der einzelnen Seiten wird in den Klassenstufen eins bis vier ein besonderer Wert gelegt. Das Epochenheft soll ein Heft werden, das die Kinder gerne wieder in die Hand nehmen, um sich an die Inhalte der Epoche erinnern zu können.

Besonders beim Thema Mathematik lassen sich die Aufgaben im Epochenheft so bearbeiten, dass sie beim anschließenden Wiederholen hervorgeholt und weiterbearbeitet werden können. Nun ist die Mathematik kein Fach für große Spielräume freier künstlerischer Gestaltung, zumindest nicht, wenn es um die Anwendung von mathematischen Operationen geht. Dennoch lässt sich ein Epochenheft in diesem Bereich nach mit den Kindern vereinbarten Kriterien so gestalten, dass es einen Mehrwert über die Epoche hinaus bieten kann. Bei der Einführung des Bruchrechnens in der vierten Klasse werden Brüche als Teile eines Ganzen visualisiert, sodass durch das bildliche Darstellen bei den Kindern ein Gefühl für die Brüche geweckt wird. Zunächst wird im Unterricht Obst in Halbe, Viertel, Drittel und Sechstel geteilt (und anschließend verzehrt); dieser Vorgang wird im nächsten Schritt im Heft durch entsprechende Zeichnungen dokumentiert. Die Kinder arbeiten also nach einem ähnlichen Prinzip wie in der Tierkundeepoche: Vom großen Überblick oder Zusammenhang zum differenzierten Zeigen des Einzelnen oder der Teile, oder vom Einfachen zum Abstrakten. Auch Papier eignet sich zum Teilen und Ausschneiden von Kreisen, Vierecken oder anderen Formen und Teilungen für Brüche, die beschriftet werden, um die Begriffe exakt anwenden zu lernen. Sie sind erforderlich für das Besprechen und Dokumentieren der Rechenwege und -regeln. Es soll nur aufgezeichnet und festgehalten werden, was die Kinder selbst durchdrungen und verstanden haben. So entsteht ein Arbeitsheft als Nachschlagewerk für das Bruchrechnen, das den Kindern beim Einstieg in die nächste Bruchrechnepoche hilft, die zuvor gelernten Inhalte wieder wachzurufen.

Im Formenzeichnen-Unterricht gestaltet sich der Arbeitsprozess mit dem Epochenheft nochmal anders. Meist ist die Form, die später ins Heft übertragen werden soll, schon an der Tafel zu sehen oder sie wird anderweitig den Kindern nähergebracht, sei es durch verbales Beschreiben, durch Zeichnen der Formen mit den Händen in die Luft, durch Laufen im Raum, durch Legen eines Fadens oder eines Seils auf dem Tisch oder – in größerer Dimension – eines Seils auf dem Boden, das von einzelnen Kindern abgelaufen wird, oder indem die Kinder die Form wiederholt mit Kreide an die Tafel zeichnen dürfen. Dem Zeichnen im Heft geht also ein Übungsprozess voraus, den die Kinder bei jeder Form durchmachen. Erst wenn die Form auf vielfältige Art und Weise verinnerlicht ist, wird sie zum Abschluss ins Epochenheft übertragen. Im Heft wird sehr sorgfältig gezeichnet. Einen besonderen Wert lege ich auf die *richtige* Gestaltung der Form, damit jedes Kind sein bestes Ergebnis später im eigenen Heft wiederfindet. Da die Epoche des Formenzeichnens in den ersten Schuljahren eine sehr künstlerische Epoche ist,

bis sie sich in der Mittelstufe mehr und mehr zur exakten Geometrie entwickelt, kann die Gestaltung des Epochenhefts auch ganz anders gegriffen werden. Es bietet sich an, auch einmal auf das Epochenheft zu verzichten und stattdessen auf farbigem Tonpapier die Formen zu zeichnen. Sie können anschließend für alle sichtbar an die Wand gehängt oder als Jahreskalender zusammengefasst werden.

Um sorgsam mit dem eigenen Werk umgehen zu lernen, spielt natürlich das Material, mit dem täglich umgegangen wird, eine wichtige Rolle. Traditionell bewährt sich ein leeres, gebundenes Heft, das zu einem wertvollen persönlichen Buch werden kann. Wertvoll sind nicht nur die entstandenen schönen Heftseiten, sondern auch das Papier an sich. Nicht loses Kopierpapier wird benutzt, sondern festes Zeichenpapier. Um ein jedes Werk auf jeder einzelnen Seite gut schützen und sorgfältig behandeln zu können, sodass keine Abdrücke von anderen Seiten entstehen, gibt es Hefte mit feinem Seidenpapier zwischen den einzelnen Seiten. Diese dünnen Blätter decken die erledigte Arbeit sorgsam ab. Je nach Alter der Kinder und je nach Thema der Epoche kann die Art des genutzten Heftes variieren. Material oder Format des Heftes helfen, die einzelnen Seiten den Aufgaben gemäß schön und ausgewogen zu erarbeiten.

Grundsätzlich folge ich bei der Epochenheftarbeit dem sogenannten Dreischritt als einer möglichen didaktischen Methode, die oft im Waldorf-Schulunterricht Anwendung findet (Maschke 2018, S. 52 ff.). Dieser Dreischritt gliedert sich in Wahrnehmung, Vertiefung und Erkenntnis. Zunächst nehmen die Kinder einen Inhalt oder eine Aufgabe wahr und setzen sich aktiv und übend damit auseinander. Im weiteren Schritt geht es um das Erinnern des zuvor Gehörten oder Erlebten. Es werden Schlüsse daraus gezogen, und schließlich wird der erarbeitete Inhalt, wenn er möglichst durchdrungen und verstanden wurde, festgehalten, beispielsweise in einem Epochenhefteintrag. Unterrichtsthemen, die rein auf der Wahrnehmungsebene bleiben und nicht weiter durchdrungen werden, können bei der Übertragung ins Epochenheft keinen Mehrwert für die Schüler*innen bilden, weil sie gewissermaßen nur etwas nachmachen. Erst wenn das, was die Kinder in ihrem Heft gestalten, wirklich verstanden wurde, zeigt das Epochenheft die Essenz des aufgenommenen Unterrichtsinhalts.

3 Vorblick auf die Epochenheftarbeit in höheren Klassen

Im Laufe der Schuljahre wird der Arbeitsprozess im Epochenheft immer weiter individualisiert und eigenständiger von den Kindern oder Schüler*innen umgesetzt. Natürlich gibt es je nach Klasse, Klassenlehrer*in und Kind große Unterschiede in der Bearbeitung der Aufgaben im Heft. Sobald die Kinder anfangen, selbstständig Aufsätze zu Sachverhalten zu verfassen, können sich diese in den Epochenheften zeigen. Die eigenständige Beschäftigung mit dem Unterrichtsinhalt spiegelt sich so in der Epochenheftarbeit wider. Natürlich geschieht das

Üben von Aufsätzen nicht im Epochenheft; auch hier soll im weiteren Verlauf der Schuljahre das Ergebnis eines Arbeitsprozesses zum Ausdruck kommen. Andere Hefte können zum Üben benutzt werden. Somit kann durch die Arbeit im Epochenheft ein individuelles Lehr- oder Lernbuch für jedes Kind entstehen. Je nach Thema der Epoche sind die Hefte wichtige Begleitlektüren für den weiteren Verlauf der Schuljahre. Die von der*dem Schüler*in verstandene Herleitung einer mathematischen Formel oder die schön dargestellte grammatikalische Regel wird im Heft übersichtlich wiedergegeben; was im Unterricht behandelt wird, kann also thematisch im Epochenheft nachgeschlagen werden. Ab der Mittelstufe sollten den Schüler*innen themenspezifische Fachbücher, z. B. in den Naturkunde-, Geographie- und Geschichtsepochen, zur Verfügung stehen, die als erweitertes Lernmaterial angesehen werden können, auch um individuelle Schwerpunkte auf dem Lernweg der einzelnen Schüler*innen zu setzen. Das Epochenheft fungiert daher lediglich als Nachschlagewerk für den eigenen Lernweg und kann kein Lehr- oder Fachbuchersatz sein (Wiehl 2021, S. 50).

Mit jedem neuen Heft, das die Schüler*innen zu Beginn einer Epoche erhalten, kommt auch das Gefühl auf, dass damit etwas Neues beginnt, das wiederum neu zu ergreifen ist. Dies spiegelt sich natürlich in dem Punkt wider, dass dies der Beginn einer neuen Epoche ist und daher der Themenschwerpunkt in den kommenden Wochen auf einem neuen, noch nicht bekannten Aspekt liegen wird. Die Arbeit im Epochenheft geschieht täglich im Hauptunterricht bzw. in den ersten zwei Fachstunden. Sie bildet daher einen wichtigen Punkt in der rhythmischen Gestaltung des Tages und gibt Sicherheit. Meist geht der Epochenheftarbeit im Tagesverlauf eine Wiederholung dessen voraus, was am Tage zuvor erarbeitet wurde. Der neue Sachverhalt wird nochmals wiederholt, Erkenntnisse können sich herauskristallisieren, und erst danach kommt der sorgsame Übertrag ins Epochenheft. Dieser Epochenhefteintrag kann ein Text, eine Grafik, ein Bild oder eine individuelle, freie Gestaltung dessen sein, was erarbeitet wurde. Die individuelle Gestaltung und die verschiedenen Möglichkeiten, Inhalte im Epochenheft darzustellen, erlauben eine Differenzierung in den Anforderungen an die Schüler*innen. Es wird dadurch nicht nur der Inhalt der jeweiligen Epoche nachvollziehbar, sondern auch der individuelle Lernprozess.

4 Das Epochenheft aus Klassenlehrer*innensicht

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass mit der Epochenheftarbeit auf die entwicklungspezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppe eingegangen werden kann. In der Unterstufe, also in den ersten vier Schuljahren, wird von den Kindern überwiegend nachahmend gelernt. Die Kinder werden, auch wenn diese Lernform sehr lehrpersonenzentriert anmutet, beim Nachahmen selbst tätig. Sie lernen Inhalte nachzuvollziehen, diese eigenständig anzuwenden, und es finden

Erkenntnisprozesse statt, die ohne eine Selbstbeteiligung nicht möglich wären (Wiehl 2019, S. 134 f.). Diese Lernmethode findet sich auch bei der Epochenheftarbeit. Die Heftseiten werden von den Kindern nach dem Vorbild gestaltet, wie sie es an der Tafel sehen oder gezeigt bekommen. Das Arbeiten mit dem Epochenheft bietet sich daher in dieser Hinsicht an und unterstützt die Lernform, die den jüngeren Kindern am ehesten entspricht (ebd., S. 136).

Aus Lehrer*innensicht zeigt sich in jedem Epochenheft, an welcher Stelle seiner Entwicklung ein Kind steht. Jedes Kind offenbart durch sein Heft etwas Persönliches, seinen Arbeitsprozess, seine Kontinuität bei Übungen; selbst die Begeisterung für ein Thema bis hin zu einem geringen Interesse am Unterrichtsinhalt kommen zum Ausdruck. Über Jahre hinweg lernen die Kinder eine ästhetische Gestaltung der einzelnen Heftseiten und können so anhand dieses Mediums ihr ästhetisches Empfinden und ihre Beobachtungsgabe stärken (Beitrag von Wiehl in diesem Band). In der ästhetischen Gestaltung der Hefte zeigt sich ebenfalls ein Merkmal, mit dem sich Kinder im jungen Schulalter die Inhalte leichter erschließen, nämlich durch künstlerisches Lernen.

Am Ende einer jeden Epoche findet sich ein ganzer Klassensatz gestalteter Epochenhefte bei der*dem Klassenlehrer*in wieder. Diese Hefte sollen durchgesehen und genau studiert werden. Daran lassen sich die Entwicklungsschritte der Kinder gut beobachten und dokumentieren. Die Diagnose, an welcher Stelle das einzelne Kind steht, muss nicht in einen Vergleich der Kinder unter einander münden; vielmehr kann das einzelne Kind an sich selbst, seinen Fortschritten und Bedürfnissen gemessen werden. Kann das Kind vielleicht am Anfang der Formenzeichenepoche den Kreis noch nicht rund zeichnen, so können die Arbeit und das Üben dieser Aufgabe im Laufe einer Epoche zu gelungenen Kreisformen führen. Das Epochenheft dokumentiert diesen Lernprozess. Zeigte das Kind vielleicht mehr Begeisterung für das Schreiben von Texten als für das Malen von Bildern oder das Anfertigen von Zeichnungen, so lassen sich daraus möglicherweise Gesichtspunkte für eine Bewertung der individuellen Stärken ableiten. Für die meisten Kinder ist es selbstverständlich, dass sich in ihrem Heft die schönste Version einer Aufgabe befindet, auch wenn im Laufe der Schuljahre das eine oder andere Kind dazu ermuntert werden muss, noch sorgsamer und genauer zu arbeiten.

Im weiteren Verlauf der Mittelstufenschuljahre, wenn die Inhalte komplexer werden, bietet das Epochenheft immer mehr die Möglichkeit, die Lernschritte der einzelnen Schüler*innen sichtbar zu machen und den jeweiligen Lernstand zu dokumentieren. Je eigenständiger die Kinder ein Thema bearbeiten, desto individueller kann am Ende einer Epoche das Epochenheft gestaltet sein. Begeistert sich ein Kind für ein Thema besonders, so darf es dem im Epochenheft Ausdruck verleihen. In diesem Sinne kann auch eine Differenzierung im Unterricht stattfinden, sodass die Anforderungen nicht darin bestehen, dass alle Kinder am Ende der Epoche ein gleich gefülltes Heft vorweisen können, sondern darin, dass unter

Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen persönliche Hefte entstehen. Als Vergleichs- und Bewertungshorizont sollte dabei stets das Kind selbst und dessen Entwicklung im Vordergrund stehen.

In der Mittelstufe steht das nachahmende Lernen nicht mehr im Vordergrund. Vielmehr steht die Urteils- und Erkenntnisfähigkeit, die für das spätere Erwachsenenalter von großer Bedeutung ist, im Vordergrund des Lernprozesses (Wiehl 2019, S. 136). Erkenntnisse werden durch den Dreischritt vollzogen, und die Epochenheftarbeit belegt, ob die Kinder Inhalte wirklich durchdrungen oder noch nicht erfasst haben. Es ist nicht nur das theoretische Verständnis für eine Sache von Bedeutung, vielmehr wird erkennbar, wenn die Kinder das Verstandene schön und geordnet zu Papier bringen, ob sie das Thema wirklich verinnerlicht haben.

Durch die tägliche Epochenheftarbeit entsteht eine sichere Konstante im Unterricht. Arbeiten im Heft ist der Moment, bei dem jedes Kind zu sich kommen kann und für sich arbeiten darf. Dabei ergibt sich aus Sicht der Klassenlehrer*innen eine gute Möglichkeit, jedes einzelne Kind in seinem Arbeitsprozess zu beobachten, ihm Hilfestellung anzubieten, aber es vor allem eigenständig arbeiten zu lassen.

Indem das Epochenheft dokumentiert, welche Inhalte im Unterricht bereits behandelt wurden, bietet es Orientierung und Sicherheit bei der Bewältigung der täglichen Lernaufgaben. Es ist vor allem in der Mittelstufe bis hin zur Oberstufe nützlich für die Vorbereitung auf Epochenabschlussarbeiten und Klausuren; es ersetzt aber nicht Fachbücher oder digitale Fachinformationen. Am Ende des Schuljahres findet sich im Zeugnis nicht nur eine Bewertung von Abschlussarbeiten, sondern auch die Epochenheftarbeit, die Beteiligung am Unterricht und die Beobachtung der Entwicklung sind Teil eines differenzierten Zeugnisses. In der Unterstufe wird in der Regel noch keine Epochenabschlussarbeit geschrieben; daher darf das Heft als Geschenk der Epoche betrachtet werden, um die gelernten Inhalte mitzunehmen und um damit in Zukunft zu arbeiten. Das Fortsetzen oder Wiederaufnehmen der Hefte vergangener Epochen hängt allerdings von der Lehrkraft ab.

5 Jahrbuchgestaltung und Portfolioarbeit

Während des Schuljahres gibt es immer wieder Punkte, an denen die getane Arbeit zu einem Abschluss finden soll. Dies geschieht einerseits am Ende einer Epoche, also nachdem ein Thema drei bis vier Wochen lang täglich erarbeitet und vertieft wurde, und in den letzten Wochen oder Tagen eines jeden Schuljahres. Als Klassenlehrer*in kann ich die Unterrichtsinhalte noch einmal zusammenführen und abschließen lassen, über viele Jahre diesen jährlichen Prozess begleiten und immer wieder der Entwicklung der Kinder und der Klasse anpassen.

Fortlaufend wird gegen Ende einer Epoche die getane Arbeit der letzten Wochen reflektiert, teilweise vertieft und Gelerntes zusammengefasst. Offene Fragen zu einem Epochenthema können geklärt oder als Anfangsmoment für eine neue Epoche in diesem Themengebiet genutzt werden. Je nach Altersstufe der Kinder kann dieses abschließende Arbeiten unterschiedlich angegangen werden. In der ersten Klasse habe ich mit den Kindern das entstandene Epochenheft sorgfältig angeschaut, besprochen und wertgeschätzt, was wir uns erarbeitet haben. Anschließend durften die Kinder die Lieblingsseite ihres Heftes auswählen und das Gemalte oder Geschriebene besonders ordentlich und schön auf ein großes loses Zeichenpapier malen. Die dabei entstandenen Bilder wurden mit Namen versehen und bis zum Ende des Schuljahres in einer Mappe gesammelt. Am Ende des Schuljahres haben wir die gemalten Blätter wieder hervorgeholt, in eine geeignete Reihenfolge gebracht und mittels Locher und Bindfaden zu einem Jahrbuch gebunden. Natürlich wurde noch ein entsprechendes Deckblatt mit Namen und Titel versehen. Jedes Kind konnte so seine Lieblingsseiten aus allen Epochenheften in einem schönen Jahrbuch sammeln und aufbewahren.

Zum Abschluss können diese Jahrbücher bei einem Elternabend oder einer Ausstellung den Eltern gezeigt werden. Den Eltern kann so vermittelt werden, wie vielfältig die Fähigkeiten und Bearbeitungsweisen der Kinder einer Klasse sind. Auch innerhalb einer Klasse kann durch das gegenseitige Ausstellen der Arbeiten den Kindern eine wertschätzende Haltung beigebracht und vorgelebt werden. Die Kinder lernen, dass ein Jahrbuch oder ein Epochenheft bei jedem Kind unterschiedlich aussehen kann und es immer eine Variation des Vorgegeben und Angestrebten ist. Epochenhefte bringen etwas von den Individualitäten der Kinder zum Vorschein.

Im Laufe der Schuljahre sollte sich diese Arbeitsweise wandeln. So kann zum Abschluss einer Mittelstufenepoche ein Thema durch einen selbst geschriebenen, weiterführenden Text, durch Zeichnungen und Bilder, durch einen Kurzvortrag oder auf andere vielfältige Weise individuell vertieft werden, jedoch stets im Bezug zu den Inhalten der Epoche. Jedes Kind findet in diesem Rahmen die Darstellungsform, die ihm oder ihr am besten liegt. Am Ende des Schuljahres entsteht dann eher ein Portfolio (Iwan 2005) als ein Jahrbuch, das als Abschluss des Schuljahres vor der Klasse oder der Elternschaft ausgestellt und dessen Inhalte sogar mündlich vorgetragen werden können. Der zunehmend eigenständige und individuelle Charakter der Epochenhefte kann sich im Portfolio und in der Präsentation widerspiegeln.

6 Ausblick

Die Arbeit mit Epochenheften ist ein wichtiges Merkmal innerhalb des Epochenunterrichts in den Waldorfschulen geworden. Dieser Beitrag bildet nur einen individuellen Blickwinkel aus der Unterrichtspraxis mit Epochenheften ab. Er lässt die Frage offen, welche Lerneffekte durch die Arbeit mit Epochenheften geschehen. Was sich jedoch in der Unterrichtspraxis beobachten lässt, ist die Motivation, aus der die Kinder ihre Hefte gestalten und zu wertvollen, schönen Erinnerungsstücken werden lassen. Ist zu Beginn der Schulzeit noch die*der Klassenlehrer*in jene Persönlichkeit, zu der die Kinder liebevoll schauen und für die*den sie die Hefte besonders schön gestalten wollen (Röh 2015, S. 18f.), so wandelt sich im Laufe der Schuljahre die Motivation hin zu einer intrinsischen Motivation, aus eigenem Bedürfnis und eigenem ästhetischen Empfinden heraus die Hefte zu wertvollen Lernbegleitern werden zu lassen. Es lässt sich also bei den Schüler*innen während ihrer Schulzeit an einer Waldorfschule eine erstaunliche Kontinuität im Umgang mit der Epochenheftarbeit beobachten. Würden die Epochenhefte als einzige Nachschlagewerke für mathematische Formeln, naturwissenschaftliche oder geschichtliche Zusammenhänge genutzt, so würde diese Methode im Laufe der Schulzeit an harte Grenzen kommen. Daher kann ein Epochenheft nie den Anspruch haben, ein Epochenthema umfänglich zu beleuchten und umfassend darzustellen. Es sei an dieser Stelle nochmals betont, dass das Epochenheft ein individuelles Ergebnis der Epoche ist und keineswegs andere Fachbücher und Nachschlagewerke ersetzt, da sich nur Inhalte in dem Heft wiederfinden können, die bereits bearbeitet und durchdrungen wurden (Wiehl 2021, S. 50).

Insgesamt gesehen bietet die Arbeit mit Epochenheften einen gut strukturierten Überblick über die bereits gelernten Inhalte. Es zeigt deutlich auf, vor allem, wenn die Kinder mehr und mehr ihr Heft individuell gestalten, was vielleicht vom Kind noch nicht richtig verinnerlicht und welche Sachverhalte besonders bearbeitet und verstanden wurden. Dies hilft bei der Vorbereitung des weiteren Unterrichts für die Klasse, denn es kann der Stelle angeschlossen werden, an der die einzelnen Kinder stehen. Das Schönste ist jedoch, dass die Kinder am Ende einer jeden Epoche und am Ende eines jeden Schuljahres, falls mit Jahrbuch oder Portfolio gearbeitet wird, ein schönes Ergebnis in der Hand halten dürfen, über das sie sich freuen und mit dem sie andere erfreuen können.

Literatur

- Iwan, Rüdiger (2005): Zeig, was du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik. Heidelberg: Menon.
- Maschke, Thomas (2018): Waldorfpädagogik und inklusives Lernen – Impulse für diskursive Entwicklungen. Dissertation. Universität Passau.

- Röh, Claus-Peter & Thomas, Robert (Hrsg.) (2015): Unterricht gestalten – im 1. bis 8. Schuljahr der Waldorf-/Rudolf-Steiner-Schulen. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wiehl, Angelika (2019): Waldorfschule als Methodenschule. Ein propädeutisches Lehr-Lernkonzept. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 133–148.
- Wiehl, Angelika (2021): Ästhetische Bildungserfahrungen im Bewegten Klassenzimmer der Waldorfschule. In: Auer, Wolfgang-M. & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Bewegtes Klassenzimmer. Innovative und inklusive Pädagogik an Waldorfschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–52.

Schreiben. Dramaturgische, kulturelle und kognitive Aspekte der Epochenheftarbeit im Hauptunterricht

Ulrich Kaiser

Zusammenfassung

Die Arbeit im Epochenheft ist mehr als eine bloße Reproduktion des vorangehend im Unterricht besprochenen Inhaltes. Denn Schreiben als solches ist ein eigener Lernfaktor, ein kognitiver Vollzug, eingebettet in verschiedene andere leibliche und emotionale Vollzüge. In seiner Offenheit fordert das Epochenheft einen offenen Unterrichtsstil, der sich in der Komplementarität von Lernen und Lehren entfaltet. In diesem Kontext ist Schreiben bildende Erfahrung. Sie vollzieht sich in unterschiedlichen Zeitdimensionen, die sich ergänzende Lehr-Lern-Felder ansprechen: die Ereigniszeit des jeweiligen Tages und die Strukturzeit der Epoche, das dichte Erleben und die distanzierte Reflexion und Planung. Der stumme Schreibvorgang als solcher fällt in sich bereits in diese beiden Momente auseinander. Er zeigt in seinem Kern den Charakter eines Gespräches. Auch sachbezogenes Schreiben kann kreativ sein. Kreatives Schreiben ermöglicht schöpferische Erfahrungen. Schöpferische Erfahrungen sind Lernerfahrungen.

1 Die dramaturgische Wende im Hauptunterricht

Das Epochenheft hat in der Gestalt des Hauptunterrichts seine zugewiesene Funktion. Dessen erster Teil verläuft vorwiegend mündlich. Am Anfang des Hauptunterrichts schließt sich an eine künstlerisch-rezitativ-musikalische Phase je nach Themenschwerpunkt eine übend wiederholende, eine offen anknüpfende, dann aber eine erkundend am Neuen interessierte Lernphase an. Diese Phase kann narrativ oder in Gesprächsform, experimentierend oder in gemeinsamer Lektürearbeit, als Bildbetrachtung, in welcher Methode auch immer stattfinden; sie wird jedenfalls nicht im engeren Sinne schriftlich sein. In der lebendigen Form des Austauschs kommt das Neue des Tages als Erlebnis zur Erscheinung und zur Sprache. Und es ist anzustreben, dass das weniger in Form eines Inputs geschieht, dessen Inhalt schon feststeht, sondern sich dialogisch entwickelt. Wenn der Vortrag einer Lehrperson so offen, anknüpfungsfähig und rege ist, dann finden die Aufmerksamkeiten der Lernenden „lernseits“ (Agostini et al. 2018) ein Feld, dem sie sich zuwenden und auf dem sie sich gerne und interessiert bewegen.

Ist diese explizite Lernphase gesättigt, so wird in der Unterrichtsdramaturgie der Punkt kommen, an dem die Sicherung oder Festigung des bisherigen Unterrichtsinhaltes ansteht. Das neu Erlernte soll zu etwas Bleibendem werden, die Lernenden sollen es sich als ihren Besitz aneignen. Dieser Erwerb findet in aller Schultradition *schriftlich* statt. Die Arbeitsform wendet sich substanziell vom Flüchtigen zum Bleibenden, methodisch vom multidirektionalen Austausch zur eher linearen Still- oder Selbstarbeit. In dieser Phase des Übergangs ändert sich die Atmosphäre im Hauptunterricht. Es breitet sich zunächst geschäftiges Räumen aus, dann wird es bei der Einzelarbeit ziemlich still. Es ist die Zeit des Epochenhefts. Die Aufmerksamkeit spannt sich in das Feld zwischen Auge, Hand und Heft.

Es wird nun von allen Lernenden Material, Schreibzeug und Papier verwendet. Sie haben ein festes Gegenüber vor sich und ein Schreibwerkzeug in der Hand. Der Tisch bietet eine harte, unverrückbare Grundlage. Das Papier hat im Fall des Epochenheftes die gebundene, zugleich verbindliche und dem Anspruch nach bleibende Form für eine vorerst offene Arbeit; nur die Heftbindung und die taktile Oberfläche des Papiers sind vorgeprägt. Der Beginn der Epochenheftarbeit markiert den Übergang vom offenen Gespräch zum individuellen Lernerwerb. Das fortlaufend gestaltete Epochenheft ist die meist einzige sichtbare Spur, die der Hauptunterricht hinterlässt.

Diese prägnante Wende in der Dramaturgie des Hauptunterrichts soll in diesem Beitrag genauer erkundet werden. Inwiefern ist das, was nach ihr geschieht, ein eigener Lernprozess, der nicht nur abbildet und festhält, was vorher gelernt wurde? In welcher Weise ist das Lernen in der Epochenheftarbeit autonom und zugleich verflochten mit den übrigen Phasen des Hauptunterrichts? Zur Beantwortung dieser Fragen lege ich den Schwerpunkt auf das Schreiben als für das Heft typische und kulturell vorgegebene Arbeitsform, elementare Kulturtechnik (Zanetti 2012), auch wenn es lange nicht die einzig mögliche und einzig zu praktizierende ist.

2 Zeitdimensionen der Epochenheftarbeit

Der Takt des Hauptunterrichts ist der Tag, die Epoche dagegen dauert meist drei oder vier Wochen. Während die Arbeit des Tages gewissermaßen vertikal eintaucht in den Stoff wie der Taucher in die See, bilden sich von Tag zu Tag in der Horizontalen Zusammenhänge, unterbrochen von der fruchtbaren Ruhe der Nacht. Die einzelnen Motive des Lernstoffes vernetzen sich zu einem mehr oder minder fragmentarischen Ganzen, das sich als Sinnvolles zeigt. Die Metaphern des ereignishaften Eintauchens und der fortlaufenden Vernetzung verweisen auf zwei sich stark unterscheidende Lernformen, die das Epochenheft als ihren Kreuzungspunkt miteinander verbindet. Während am Tag eine oder mehrere

Seiten von oben nach unten beschriftet werden, ist die Bewegung der Woche im Blättern von rechts nach links und im Zurückblättern von links nach rechts erfassbar, also in der fortlaufenden, von Pausen unterbrochenen Entstehung und der rückblickenden, sich versichernden, an den Arbeitsprozess anknüpfenden Lektüre von Texten im Kontext eines Heftes.

Der Epochenhefteintrag des Tages greift entweder unmittelbar auf die vorangegangenen Unterrichtsereignisse zurück, oder er tut dies in einer methodisch mittelbar gestaffelten Weise (Schieren 2010). In der mehrgliedrigen Struktur des Hauptunterrichtes, die mit einer musikalisch-rhythmischen Phase beginnend nach einer zweiten, explorativen Lernphase in die Arbeitsphase der Epochenhefte übergeht und sich in einer abschließenden Phase des Erzählens entspannt, ist die Schreibphase jene des stärksten Ansichhaltens. Ihr eignet der Charakter der Festlegung und einer gewissen Unausweichlichkeit. In jedem Fall aber ist die Epochenheftarbeit eingebunden in den „Ereignischarakter“ (Schratz et al. 2012, S. 27) des Lernens. Im Verschriftlichen besinne ich mich als lernende Person auf das Wesentliche, indem ich auswähle, was wichtig ist und dem geschriebenen Gehalt im zeitlichen Ablauf eine erste Ordnung gebe. Auf der leiblichen Ebene bin ich mit dem Schreibthema noch emotional verbunden, und die Distanz dazu entsteht oder vergrößert sich Schritt für Schritt.

Als Lehrperson andererseits bin ich in der „Komplementarität des Handelns der Beteiligten“ (ebd., S. 27) im Unterricht diejenige Person, die den größeren Überblick hat und über eine zuweilen reiche Bekanntschaft mit den zu behandelnden Themen verfügt. Polar gegenüber der Lehrperson steht das mit leeren Seiten gefüllte Epochenheft. Das ist gleichbedeutend mit der Aufforderung zu einer Didaktik des leeren Blattes, d. h. einer größtmöglichen Offenheit des Unterrichts (Peschel 2012).

Das Epochenheft steht sowohl symbolisch wie konkret für jene Orientierung an der Lernseite des Unterrichts. Lernen als Erfahrung verstanden, birgt prinzipiell ein Moment des Unbekannten und der Überraschung. Lernen ist als eine „Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch“ (Meyer-Drawe 2012, S. 214) zu verstehen. Ein entsprechender Unterricht als zugleich geführtes und radikal offenes Geschehen ist nur möglich, wenn Lehrpersonen im lebendigen Beziehungsgeschehen selbstverantwortlich (Krautz & Schieren 2013; Hattie 2014, S. 24 ff.; Agostini et al. 2018, S. 53 ff., S. 106) unterrichten. Insofern sollte niemals ein vorgefertigter Inhalt ohne das verwandelnde Vermittlungsgeschehen des Unterrichts im Heft bloß abgebildet werden. Gelingt dieses Vermittlungsgeschehen, dann ist das Epochenheft der Platzhalter des Neuen in der Ereigniszeit des Unterrichts.

Insofern das Epochenheft nicht einzelne leere Seiten enthält, sondern diese auch gebunden sind, gibt es den Ausgriff auf einen größeren Zeitabschnitt vor. Die Strukturierung, die über den Zeitverlauf einer Epoche hin vorgenommen wird, geht über den Schreibvorgang eines Hauptunterrichts hinaus. Im Verlauf

der Tage und Wochen baut sich eine Gestalt auf, die nicht durch eine Dramaturgie der Wendung gekennzeichnet ist, sondern der Komposition, zumindest die einer Sammlung. Diese andere Form der Strukturierung ist stärker mit der (ebenfalls schreibbasierten) planenden oder konzeptionellen Aktivität (Feilke 2017, S. 159) von Lehrpersonen verbunden, die ihren Unterricht kurz- und mittelfristig vorbereiten. Die Lernprozesse lösen sich aus der Zeit im Sinn der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *epoché* (von altgriechisch ἐπέχειν, dt. anhalten, zurückhalten; gegenüberstehen): des sich Heraushebens aus dem Geschehen, der Distanz, der Überblicksbildung. Ordnungen, Inhaltsverzeichnisse, Strukturen werden gebildet.

Diese übergreifenden Lernprozesse können mehr oder weniger stark gestaltet und gesteuert werden. Das Beispiel einer starken Gestaltung zeigt sich in einer Epoche zur Freihandgeometrie in der fünften Klassenstufe, in der das geometrische Grundwissen täglich aus der Grundform des Kreises entwickelt (Führer 2010, S. 7 ff.) und in einem quadratischen, großen Heftformat für die Lernenden als Lerngelegenheit angeboten wird. Mit täglich zwei Einträgen kann in 16 Unterrichtstagen ein Heft (32 Seiten, 8 geheftete Doppelblätter) mit einer kompositorisch geplanten Entsprechung von Anfang und Ende entstehen. Dennoch bieten sich täglich offene, Staunen erregende und weiterführende Lernanlässe. Eine Epochengestaltung zum kreativen Schreiben kann dagegen völlig offen sein. Es gibt vielfältige Formen und Grade der Strukturierung.

3 Schreiben(d) lernen

Das Epochenheft wird nicht in einem Zug vollgeschrieben. Vielmehr gibt es täglich Anfänge des Schreibens. Die gehen aber darauf zurück, dass wir individuell einmal angefangen haben, schreiben zu lernen, was nur möglich ist, weil wir uns menschheitlich Schriftformen erworben haben. Schrift ist mehr als 5000 Jahre alt. Gemessen an der Menschheitsgeschichte ist sie allerdings relativ jung. Während wir Bewegung, Sozialverhalten und Sprechen unmittelbar im Umgang mit anderen Menschen lernen, erfordert die Handhabung des Schreibens (neben dem Rechnen) meist eine eigene Institution, die Schule. Es dauert Jahre, bis die entsprechenden Fähigkeiten erlangt und die nötigen Verknüpfungen im Gehirn hergestellt sind (Wolf & Barzillai 2009, S. 131 f.). Die Einführung der alphabetischen Schrift schließlich wurde in den 1980er Jahren mit guten Gründen als eine „Revolution“ gefeiert, die unsere Denkweise verändert und optimiert hat (Havelock 1990; Ong 1987). Allerdings fördert nicht nur die Schrift als solche die kognitiven Prozesse, diese sind vielmehr von den umgebenden Diskursen abhängig (Raible 1999, S. 43 ff.; Feilke 2015, S. 50).

Die Einführung der Schrift in der Waldorfpädagogik geht vom Schreiben aus und übt das Lesen in dessen Folge. Dafür ist das Epochenheft ein Bild, weil erst darin geschrieben werden muss, bevor gelesen werden kann. Neben dem Vorrang des Schreibens unterscheiden die Verlangsamung, der Kontext der Bildhaftigkeit und das Zeichnerische den waldorfpädagogischen Ansatz von anderen Formen der Einführung des Schreibens. Rudolf Steiner legte explizit Wert darauf, dass die Einführung der Buchstaben an die Bildhaftigkeit der ersten Bilderschriften anschließt (Steiner 1919/2019, S. 250 f.). Wenn auch Bilderschrift verwendet wird, vernetzen sich mehr Gehirnnareale (Wolf & Barzillai 2009, S. 137 f.), als wenn direkt und ausschließlich die Buchstabenschrift gelernt wird.

Da das Epochenheft keine vorgedruckte Lineatur hat, bietet es also Raum auch für Bilder, Grafiken und Textsorten aller Art (Raible 1999, S. 6 ff.). Insofern sollte auch das Gestaltungspotenzial berücksichtigt werden, das sich der bloßen Geste des Schreibens entzieht, die, wie der Medienphilosoph Vilém Flusser meint, zur eurozentrisch bestimmenden Denkgeste geworden sei: „Es ist das ‚offizielle Denken‘ des Abendlandes, das sich in dieser Geste äußert. Die Geschichte beginnt strenggenommen mit dem Auftauchen der Geste des Schreibens, und das Abendland ist die Gesellschaft geworden, die durch Geschriebenes denkt“ (Flusser 1994, S. 39).

Wir lernen das Schreiben zunächst, indem wir die Buchstaben anschauen. Später verschwinden sie aus unserem Blick, das Schreiben wird habituell und nun steht im Vordergrund der Gehalt dessen, was wir schreiben. Das geschieht in Prozessen des Übens, indem wir je neu darauf zurückkommen und unsere Fähigkeiten erweitern, verfeinern, transformieren. Entwicklungspsychologisch werden typische Schritte beschrieben. Es gibt eine Ontogenese der Schreibfähigkeit (Raible 1999, S. 3 ff.): In einer ersten Phase verfügen Kinder noch nicht über die Fähigkeit zu planen. Das zu Sagende wird nach wichtig und unwichtig und der Integration in einen größeren Plan ausgewählt. In einer zweiten Phase, die mit dem 9. Lebensjahr beginnt (ebd., S. 4 f.), verfügen Lernende über einen globalen Plan, der den Inhalt, nicht die Form betrifft; es findet anaphorische Verknüpfung, der Rückverweis auf vorher Gesagtes, statt; die Zahl obstinater Wiederholungen wird geringer und Korrekturen bleiben punktuell. Die mangelnde Qualität der Texte anderer wird erkannt, nicht die der eigenen. Die wechselseitige Kritik der Altersgenoss*innen kann also helfen. Das Schreiben wird im Klassenzusammenhang sozial. Etwa mit zwölf Jahren (ebd., S. 5 f.) werden Inhalt wie Form des Textes unterschieden, Schüler*innen lernen, sich mehr und mehr in die Rolle fremder Leser*innen ihres eigenen Textes zu versetzen. Überarbeitung macht zunehmend Sinn. Textsorten, die nicht geübt wurden, werden zwar verstanden, aber nicht ohne weiteres beherrscht. Wir sehen: Schreibprozesse werden zunehmend zu sozialen Prozessen und die Überarbeitungskompetenz wächst (Feilke 2017, S. 163 f.). Damit kann auch die Angst vor dem neuen Anfang, vor dem leeren Blatt, in der Lerngruppe leichter überwunden werden.

4 Die Epochenheftarbeit als formativer Prozess

Wenn Lernen bildende Erfahrung ist (Schratz et al. 2012), dann ist es auch die Epochenheftarbeit. Neben den vielfältigen Unterrichtsinhalten selbst sind es für Lernende die Interventionen von Lehrpersonen, die wir als Feedback bezeichnen, und die Prozesse, die sie in Auseinandersetzung mit sich selbst durchmachen, wenn sie schreiben. Sowohl das Feedback von Lehrpersonen (die auch Mitlernende sind) als auch das eigene Schreiben haben eine formative, bildende Wirkung.

Die Intention Steiners war es von Anfang an, dass im Rahmen des Unterrichts formatives, nicht summatives Feedback gegeben wird, wofür als eine Kurzform Notenzeugnisse stehen. In seinem ersten Kurs für Lehrpersonen formuliert er, auf das Thema Zeugnisse angesprochen, den „Grundsatz [...] womöglich so zu verbessern, dass der Schüler durch die Verbesserung etwas hat“ (Steiner 1919/2019, S. 702). Es ist eine Tradition an Waldorfschulen, dass die Lehrpersonen die Epochenhefteinträge der Lernenden mit kleinen Kommentaren versehen, oft ermutigend, manchmal korrigierend, immer jedoch so, dass das Positive im Blick steht. Diese Praxis kann jedoch leicht sentimental werden oder bloß formal (Sternchen, Aufkleber) bleiben. Hier können die Forschungen der letzten Jahre zur Bedeutung des formativen Feedbacks (Shute 2008; Hattie 2014, S. 131 ff.; Rawson 2015) mehr Präzision und Umsicht verschaffen. Die Bedeutung des Feedbacks erstreckt sich zudem auf das gesamte Schulleben und wird nicht unilateral von Lehrenden an Lernende gegeben (Rahn et al. 2016), weil die Lehr-Lern-Verhältnisse nie bloß unilateral sind (Agostini et al. 2018; Schratz et al. 2012). Auch dafür mag die offene Anfangsgestalt des Epochenheftes stehen, insbesondere wenn wir es so verstehen, dass die Heftseite und die Wandtafel so etwas wie gegenseitige Resonanzflächen bilden und nicht lediglich abgeschrieben wird, was an der Tafel steht.

Die Schreibforschung hat schon früh in den Blick gerückt, dass der einsame Schreibvorgang bereits eine Gesprächsstruktur hat. Das macht schon die Tatsache deutlich, dass Schreiben – viel mehr als Sprechen – Anlässe zum Perspektivwechsel mit sich bringt (Feilke 2015, S. 61 ff.; Karsten 2020). Mehr noch, die mit dem Schreiben als solchen verbundenen „Universalien“ (Raible 1999, S. 117 ff.) der *Alterität* (wir wenden uns potenziell an andere), der *Exteriorität* (das Geschriebene ist außerhalb von uns, objektiv anschaubar) und der *Diskursivität* (schreiben ist linear, Satz folgt auf Satz) machen deutlich, dass wir uns damit im Kern des Prozesses auf andere einlassen, uns anderem zuwenden und vor allem das materielle Produkt des Schreibprozesses, den Text, potenziell bereits anderen übergeben haben.

Der Prozess des schriftlichen Formulierens teilt uns darüber hinaus auch von den zu beobachtenden Bewusstseinsprozessen her in zwei Seiten – eine, die gewissermaßen vorwärts schreibt und nach Ausdrücken sucht, und eine andere Seite, die die neu sich ergebenden Formulierungen in das bisher Geschriebene integriert. Der Schreibforscher Donald Murray bringt dies in das Bild zweier

Handwerker, die gemeinsam an einer Werkbank arbeiten, „a conversation between two workmen muttering to each other at the workbench. The self speaks, the other self listens and responds. The self proposes, the other self considers. The self makes, the other self evaluates. The two selves collaborate: a problem is spotted, discussed, defined; solutions are proposed, rejected, suggested, attempted, tested, discarded, accepted“ (Murray 1982, S. 140).

Voraussetzung für so einen Prozess ist, dass sich die Gedanken separieren und sie aufeinanderfolgend verbunden werden. Mit der Exteriorität des Geschriebenen geht eine zeitliche und räumliche Ausdehnung einher, die Verlangsamung zur Folge hat. „Language slows down and stretches out thought into discrete parts in linear relations to each other“ (Nelson 1996, S. 338). Darin artikuliert sich die diskursive Strenge, die das Denken im Schreiben fordert. Schreibprozesse verlangsamen nicht nur wegen der damit verbundenen leiblichen Arbeit, sondern stiften in sich einen höheren Grad an Bewusstheit und Verbindlichkeit. Es wird plausibel: Lernprozesse finden schreibend nicht aus dem Nichts statt. Aber während des fortschreitenden Schreibens können sich gleichwohl Schöpfungen aus dem Nichts ereignen, die mehr sind, als das, was vorgegeben war. Wie bei einem *echten* Gespräch.

5 Kreative Schreibanlässe

Schreiben kann sich auf alle möglichen Inhalte richten und auf unterschiedliche Arten praktiziert werden. Deshalb sind sprachlicher Ausdruck und Schreibprozesse nicht nur für den elementaren Schrifterwerb und dann den Deutschunterricht relevant, das sind sie genauso in Fächern wie Biologie, Geschichte und Mathematik (Pertzel & Schütte 2016). Sprachsensibler Fachunterricht unterstützt einerseits nicht-muttersprachliche Lernende, übt aber zugleich die Schreib-, Beobachtungs- und Urteilskompetenzen auf allen Sprachniveaus. Das kommt im phänomenologischen Unterricht der Waldorfschulen in den Naturwissenschaften zur Geltung. Im Physikunterricht ab der sechsten Klasse zum Beispiel werden zahlreiche Versuchsbeschreibungen verfasst, in welchen systematisch geübt wird, die Versuchsanordnung (begleitet von einer Zeichnung), den Versuchsverlauf, das Resultat und gewisse Schlussfolgerungen sachlich und präzise zu beschreiben. Zwar geht es im Anfangsunterricht in Chemie in der siebten Klasse um dieselbe Genauigkeit in der Sprache, aber hier sind die Phänomene sprachlich herausfordernder. Einen Höhepunkt bildet darin die Phänomenologie unterschiedlichster Arten von Feuer, die vor allem einen die Beobachtung nuancierenden weiten Wortschatz an Adjektiven erfordert und in der Übung bildet.

Ganz anders verhält es sich etwa in der ersten Pflanzenkundeepoche, die in der fünften Klasse stattfindet. Von der didaktischen Idee her hat sie einen poetischen Duktus (Steiner 1919/2019, S. 561 ff.). Die Epochenhefteinträge können

nach gutem Beispiel (Picht 2020) vollkommen in poetisch gereimter Sprache abgefasst sein. Jede*r Schüler*in schreibt eigene Gedichte zu den Pflanzen. An Waldorfschulen sind dafür gewisse Voraussetzungen in der Sprachkompetenz gegeben, weil die Schüler*innen seit der ersten Schulstufe gewohnt sind, Reime zu hören, Reime zu sprechen und je nach Unterrichtsstil von Zeit zu Zeit in einem reimend improvisierenden Duktus erlebend aktiv zu sein. Allerdings braucht solche Schreibkompetenz den entsprechenden diskursiven Kontext (Raible 1999, S. 43 ff.) und das vorangegangene schulische Lernen (Feilke 2015, S. 48–50).

Ein wahrnehmungsoffener Sachunterricht kann also bereits Anlass für kreatives Schreiben sein, wobei sich der schöpferische Charakter nach Maßgabe einer zu beschreibenden Sache und nach dem „Einspruch der Dinge“ (Meyer-Drawe 2012, S. 159 ff.) richtet, der die Beweglichkeit der Sprache herausfordert. Wenn die zu beschreibenden und darin zu verstehenden Sachen darüber hinaus noch Kunstwerke sind, unterscheidet sich die Sprache nicht unbedingt von einer rein auf die natürlichen oder alltäglichen Phänomene gerichteten Ausdrucksweise. Doch jede phänomenologisch auf die Welt gerichtete Sprache wird in irgendeinem Sinn schöpferisch, weil der Schreibprozess – verlangsamt – eine andere Wahrnehmungsqualität schafft. Dadurch rückt er mehr als das Gewohnte in den Blick und fordert und bildet zugleich das deskriptive Vermögen (Berning 2015, S. 218 ff.).

Unter kreativem Schreiben verstehen wir nun vorwiegend das Erfinden von Geschichten, von imaginierten Handlungen. Hier sind auch die Inhalte des Schreibprozesses Schöpfungen. Kreatives Schreiben kann als didaktische Inszenierung in allen Altersstufen geübt werden, wo ein elementares Schreibvermögen vorliegt. Der neuen Untersuchung von Franziska Herrmann zufolge ermöglicht kreatives Schreiben „schöpferische Erfahrungen“ (Herrmann 2023, S. 101 ff.) als „mögliche Erfahrung des Lernens in Schaffensprozessen“ (ebd., S. 277). Solche Erfahrungen von Grundschulkindern, wie sie die Autorin minutiös phänomenologisch erforschte, können dann beispielsweise übergreifend als „Zuwendung“ beschrieben werden (ebd., S. 180 ff.), durch die ein Kind über sein Stocken hinwegkommt. „Was geschrieben werden soll, war hier noch unbekannt, fremd, nicht möglich. Justus musste diesen Moment des Nichtwissens, der Unfähigkeit, eine Zeitlang aushalten, um einer Idee gewahr zu werden und weiter schreiben zu können“ (ebd., S. 188). Hier wird ein zunächst schwieriger Moment der Verwandlung und der moralischen Stärkung erlebt und beschrieben, der sowohl in Forschungsprozessen wie auch in alltäglichen Aufgaben vorkommen kann. Nicht direkt kognitiver Art, sind solche bildenden Erlebnisse doch ein selbstverständlicher Bestandteil kognitiver Prozesse. Weiter werden von der Autorin Erfahrungen der „Wertschätzung“ (ebd., S. 189 ff.), des „Durchbruchs“ (ebd., S. 201 ff.) oder schließlich der „Verkörperung“ (ebd., S. 211 ff.) beschrieben, die als unmittelbare leibliche Erfahrungen während des Schreibens in den Text

eingehen. Solche Erfahrungen machen deutlich, dass es sich beim Schreiben um „komplexe Prozesse [handelt], die weit über das bloß Kognitive hinaus greifen“ (Berning 2015, S. 217). Allerdings sind es Prozesse, in denen das Kognitive beheimatet bleibt.

Literatur

- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL.
- Berning, Johannes (2015): Schauen – Wahrnehmen – Notieren: Wie das Schreiben die Sprache und den Blick dehnt. Anregungen für ein wahrnehmungsgeleitetes Schreiben und Lernen (nicht nur im Fach Kunst). In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Fachdidaktische Forschungen. Band 8. Münster: Waxmann, S. 217–234.
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Fachdidaktische Forschungen. Band 8. Münster: Waxmann, S. 47–72.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 153–171.
- Flusser, Vilém (1997): Gesten. Versuch einer Phänomenologie. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer.
- Fuhrer, Heinz (2010): Zur Geometrie der Unter- und Mittelstufe an Waldorschulen. Kassel: Edition Waldorf.
- Goody, Jack; Watt, Ian & Gough, Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Mit einem Vorwort von H. Schlaffer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Havelock, Eric H. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Mit einer Einleitung von Aleida und Jan Assmann. Weinheim: VCH.
- Herrmann, Franziska (2023): Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krautz, Jochen & Schieren, Jost (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. Zweite, durchges. und korr. Auflage. München: Fink.
- Murray, Donald (1982): Teaching the Other Self. The Writer's First Reader. In: College Composition and Communication 33 (2), S. 140–147.
- Nelson, Katherine (1996): Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: University Press.
- Ong, Walter (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Karsten, Andrea (2020): Der Schreibprozess als Dialog. Eine Perspektive am Schnittpunkt von dialogischer Sprachwissenschaft und soziokultureller Psychologie. In: Knaller, Susanne; Pany-Habsa, Doris & Scholger, Martina (Hrsg.): Schreibforschung interdisziplinär. Praxis – Prozess – Produkt. Bielefeld: transcript, S. 31–48.
- Pertzel, Eva & Schütte, Anna Ulrike (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Unter Mitarbeit von Jens Austermann, Laura Bollmann, Maria Heiter, Annette Isselbacher-Giese, Diana Karow-Hanschke, Heike Schuster und Eike Thürmann. Münster: Waxmann.

- Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. 7., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Picht, Benedikt (2020): Die erste Pflanzenkunde in der Waldorfschule. In: Helming-Jacoby, Ludger & Neuffer, Helmut (Hrsg.): Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule: Ein Kompendium. Vierte, erw. und überarb. Auflage, S. 562–568.
- Rahn, Sylvia; Gruehn, Sabine; Keune, Miriam & Fuhrmann, Christoph (2016): Aus Schüleraussagen lernen?! Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. In: Die Deutsche Schule 108, 2, S. 163–175.
- Raible, Wolfgang (1999): Kognitive Aspekte des Schreibens. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rawson, Martyn (2015): Assessment. A Waldorf perspective. In: Research Bulletin Autumn/Winter 20 (2), S. 30–42.
- Schieren, Jost (2010): Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In: RoSE – Research on Steiner Education Vol.1, No.2, S. 15–25.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greitener, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a. Innsbruck: StudienVerlag.
- Shute, Valerie J. (2008): Focus on Formative Feedback. In: Review of Educational Research, Vol. 78, 1/2008, S. 153–189.
- Steiner, Rudolf (1919/2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Wolf, Maryanne & Barzillai, Mirit (2009): The Importance of Deep Reading. What will it take for the next generation to read thoughtfully, both in print and online? In: Scherer, Marge (Ed.): Challenging the Whole Child. Reflections of Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership. Alexandria, VA: Association für Supervision and Curriculum Development, S. 130–140.
- Zanetti, Sandro (Hrsg.) (2012): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp.

Das Epochenheft-Triptychon. Ein Plädoyer für die Sachepoche

Marcus Erb-Szymanski

Zusammenfassung

Unter dem Stichwort einer pädagogisch-didaktischen Ökonomie gibt Rudolf Steiner in den sogenannten „Volkspädagogischen Vorträgen“ ein konkretes Beispiel für einen fachübergreifenden Projektunterricht, der die Komplexität des Lebens widerspiegeln und das Lernen zu einer lebensnahen Tätigkeit machen soll. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache wird die an Waldorfschulen üblich gewordene Fachepoche infrage gestellt und für eine fächerübergreifende Sachepoche plädiert. Anhand eines konkreten Beispiels wird demonstriert, wie in diesem Zusammenhang die Aufgaben für das Epochenheft komplexer werden. Dies führt letztlich zu der Frage, ob das Epochenheft in seiner traditionellen Form noch zeitgemäß ist.

1 Einleitung

In der Tradition der Waldorfschulen haben sich gemeinhin die Fachepochen als grundlegende Unterrichtsform durchgesetzt. Es gibt gute Gründe, diese Form zu hinterfragen. In den „Volkspädagogischen Vorträgen“ (Steiner 1919/1991, S. 81–146) demonstriert Rudolf Steiner eine Form fächerübergreifenden Unterrichts, die darauf hindeutet, dass die Epoche ursprünglich als eine Art Sachepoche oder, wie man auch sagen könnte, als Projektunterricht konzipiert war. Im Folgenden wird ein konkretes Beispiel für eine solche Sachepoche dargestellt und in diesem Zusammenhang erläutert, wie auch die Epochenheftarbeit entsprechend vielschichtig betrachtet werden muss. Aus dem einfachen Epochenheft wird ein Epochenheft-Triptychon.

2 Drei traditionelle Aufgaben des Epochenheftes

Im Rahmen von traditionellen Fachepochen bekommen Epochenhefte alternierend eine Funktion als *Wissensspeicher*, *Dokumentation* oder *Medium individueller Kreativität*. Dazu drei Beispiele:

A) Für die dritte Klasse stehen als Epocheninhalt die Wortarten im Waldorflehrplan (Richter 2016, S. 99 f.). Sinnvollerweise beginnt man mit den drei wichtigsten Grundbausteinen der Grammatik: Substantive, Adjektive und Verben.

Die Lehrkraft kann auf jede erdenkliche Weise die Wortarten charakterisieren, um die Ergebnisse den Lernenden näherzubringen. Die Kerngedanken oder Quintessenzen dieser ausführlichen Beschäftigung mit dem Thema werden im Epochenheft festgehalten und machen dieses zu einem fortführbaren Regelbuch zur Grammatik. Das Epochenheft als derartiges Nachschlagewerk dient der Ergebnissicherung und damit als Wissensspeicher. Die Rahmenbedingungen sind folgende:

- Lernziele sind vorgegeben und standardisiert.
- Die Rollen von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf zu vermittelnde Inhalte sind klar differenziert.

Nicht standardisiert sind die methodisch-didaktischen Formen, die die Lehrkraft entwickelt, um das Erreichen der Lernziele bei den Lernenden zu unterstützen.

B) Angenommen, in einer möglichen Projektwoche stellt dieselbe Klasse Naturfarben aus Pflanzen her. Im Epochenheft wird der Prozess des gemeinsamen Handelns dokumentiert, werden Rezepte für bestimmte Farben ausgearbeitet und schließlich Leitfragen für das Lerntagebuch entwickelt und beantwortet: Was habe ich erlebt, beobachtet und was hat mich erstaunt? Entscheidend ist in jedem Fall, dass es sich hierbei um „Elemente eines Lernprozesses, nicht der Leistungsbeurteilung“ handelt (Hascher 2010, S. 172).

Bei dieser Vorgehensweise wird das Epochenheft zur Dokumentation eines sowohl gemeinschaftlichen wie auch individuellen Handlungs- und Bildungsprozesses. Das setzt einen entsprechend prozess- und handlungsorientierten Unterricht voraus. Anstelle der Lernziele, die von den Lernenden im Verlauf ihres Tätigseins selbstständig entdeckt werden, sind nunmehr die Handlungsabläufe und Prozesse vorgegeben. Fest steht, wie Farben prinzipiell hergestellt werden, aber nicht, wie sie im Einzelnen tatsächlich aussehen oder ob sie sich am Ende überhaupt zum Malen oder Färben eignen. Der Schwerpunkt des Unterrichtes liegt demnach nicht beim Ergebnis, sondern beim Erlebnis, also bei den Handlungs- und Lernverläufen. Eine Differenzierung von Lernenden und Lehrenden setzt nicht beim Faktenwissen an, sondern beim Prozesswissen; statt der Ergebnisse sind nunmehr die Formen des Handelns standardisiert.

C) Eine ebenfalls beliebte Epoche in der dritten Klasse ist das Aquarellmalen nach Motiven der biblischen Schöpfungsgeschichte (Richter 2016, S. 252, 382 f.). Diese Epoche lässt sich unterschiedlich gestalten, um aus dem Epochenheft ein Medium individueller Kreativität werden zu lassen. Eine Möglichkeit bestünde darin, die Schöpfungsgeschichte vorzulesen, mit den Kindern thematisch dazu zu arbeiten und zu jedem Schöpfungstag ein Bild zu malen. Mitunter malen die Lehrkräfte die Bilder vor und die Kinder malen sie ab. In diesem Fall wäre wie

im Beispiel A) der Inhalt des Lernprozesses standardisiert. Es wäre jedoch auch möglich, den Kindern nicht Motive, sondern Techniken des Malens vorzugeben. Damit wären wie im Beispiel B) die Arbeitsabläufe vorgegeben und standardisiert.

Um eine neue Variante zu entdecken, könnte die Aufgabe sinngemäß lauten: „Stellt euch vor, ihr wäret ein Gott und dürft auf einem Blatt Papier eine Welt erschaffen, die nur aus Farben besteht.“ Das von den Kindern auf dem Papier Geschaffene wäre dann das Resultat eines freien Schöpfungsprozesses, und das Epochenheft (in dem Fall unter Umständen eine Mappe mit Bildern) brächte die Kreativität des Individuums zum Ausdruck. Die Lehrenden könnten sich an diesem Prozess beteiligen und im Vergleich mit den Kindern ihre eigene Kreativität erforschen.

Das Besondere dieses Prozesses ist, dass weder die Inhalte noch die Handlungsformen standardisiert sind. Die Lehrenden würden sich mit den Lernenden einer gemeinsamen Aufgabe widmen. Zwar entfielen damit nicht ihre Verantwortung für den Lernprozess als solchen, doch innerhalb dieses Prozesses entfielen die Differenzierung von Lernenden und Lehrenden. Diesbezüglich spricht Holzkamp von „partizipativem Lernen“ (Holzkamp 1991, S. 16.), welches Dewey schon 1916 mit folgenden Worten beschreibt: „Der Gegensatz zu demjenigen Lehrer, der fertigen Lernstoff gibt und ihn genau abhört, ist [...] derjenige, der mit dem Schüler mitarbeitet, an seiner Tätigkeit teilnimmt. In solcher gemeinsamen Arbeit ist der Lehrer zugleich Lernender und der Lernende – ohne daß er es weiß – zugleich Lehrer“ (Dewey 1916/2000, S. 214).

3 Die Sachepoche

Fachepochen haben den Vorteil, sich auf bestimmte Elemente des Lebens und bestimmte Methoden des Lehrens zu fokussieren und dadurch das Lernen für die Kinder scheinbar effektiver zu gestalten. So könnte traditionsgemäß in der dritten Klasse je eine Epoche zur Grammatik, zur Farbherstellung und zum Malen stattfinden, in der sich die Kinder mit spezifischen Tätigkeiten und Lerninhalten vertraut machen. Und genau diese Spezifik ist es, was Schule im konventionellen Sinne vom realen Leben unterscheidet.

Denn das Leben ist komplex und stellt uns normalerweise nicht vor Aufgaben, die sich spezialisieren lassen. Eine solche permanente Spezialisierung findet in fast allen Bildungseinrichtungen statt und erreicht mit der akademischen Qualifikation ihren Höhepunkt. Interessanterweise widerspricht dieses pädagogische Prinzip neurodidaktischen Erkenntnissen:

„Die heute in Deutschland strikte Trennung einzelner Naturwissenschaften nimmt dem Schüler systematisch das, was er zum Lernen braucht – die Verbindung des Stoffs zu seiner Welt, die nicht in Schubfächer nach Physik, Chemie und Biologie eingeteilt ist“ (Spitzer 2006, S. 160).

Nachdem Rudolf Steiner am 23. April 1919 von der Arbeiterschaft der von Emil Molt gegründeten Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria gefragt wurde, ob er sich vorstellen könne, eine Schule für ihre Kinder zu gründen (Lindenberg 2010, S. 406), hielt er wenig später vor der Anthroposophischen Gesellschaft drei Vorträge zur Idee einer „Volkspädagogik“ (Steiner 1919/1991, S. 81–146). In diesen spricht er davon, dass bis zum 21. Lebensjahr „nichts an den Menschen herangebracht werden [solle], was nur Forscherergebnis ist, was nur von der Spezialisierung im Wissenschaftlichen herkommt“ (ebd., S. 96 f.). Stattdessen möge „der Mensch am Leben teilnehmen“, also mit der realen Komplexität des Lebens vertraut gemacht werden. Dafür prägte Steiner den Begriff der „pädagogischen Ökonomie“, womit eine Art von Effektivität gemeint ist, die – geradezu das Gegenteil von Spezialisierung – „Verbindungen im Unterrichtswesen“ schafft, „an die heute noch keiner denkt“ (ebd., S. 94). Als Beispiel nennt er die Kombination von Geographie und Zeichenunterricht. Man könne „den Globus von den verschiedensten Seiten her [...] zeichnen, die Gebirgs- und Flußverhältnisse der Erde zeichnen [...], und dann wiederum selbst Astronomisches, das Planetensystem und so weiter [...] zeichnen“ (ebd., S. 94 ff.; Steiner 1919/1991, S. 169 f., S. 174 ff.).

Aus heutiger Sicht würde man von einem fächerübergreifenden, handlungs- und prozessorientierten Projektunterricht sprechen. Steiners Gedanken sehr nahe kommt das sich auf Dewey berufende „Service-Learning“, das in Deutschland als „Lernen durch Engagement“ in gemeinnützigen Projekten bekannt geworden ist (Reinders 2016). Dewey begründete 1916 das Lernen ebenfalls handlungstheoretisch und erfahrungsbasiert: „Wenn es darauf ankommt, das Denken anzuregen und nicht bloß Worte anzueignen, sollte deshalb die erste Beschäftigung mit jedem Gegenstand in der Schule so unschulmäßig wie möglich sein.“ Die Schule solle „dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen“ geben (Dewey 1916/2000, S. 206).

Diese Überlegungen legen es nahe, dass die Epochen von Steiner ursprünglich als Sach- und nicht als Fachepochen entworfen wurden. Im Zuge der schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts immer lauter werdenden Forderungen nach einer lebensnahen „Schule der That“ (Barz 2018, S. 30) wollte auch Steiner verschiedene Dimensionen und Elemente des Lebens durch besagte „pädagogisch-didaktische Ökonomie“ (Steiner 1919/1991, S. 94) zu einer komplexen Unterrichtseinheit verbinden.

4 Die Schöpfungsepoche – ein Beispiel aus der Praxis

Am Beispiel des Themas der Schöpfung – im ursprünglichen Sinne als Prinzip des Schaffens und der Kreativität verstanden – soll nun eine konkrete Sachepoche vorgestellt werden. Sachepoche bedeutet in diesem Fall, dass die drei Bereiche Grammatik, Farbherstellung und künstlerische Bildgestaltung unter einem gemeinsamen Thema in eine fächerübergreifende Epoche integriert werden. Das lässt auch die Epochenheftarbeit in einem neuen Licht erscheinen.



Abb. 1: Die Schöpferkraft des Frühlings. Bild aus der dritten Klasse

Die *Schöpfungsepoche* beginnt mit ausgedehnten Exkursionen in die Natur, um das Schöpferische des Frühlings, die neu erwachte Tierwelt sowie die Farbenpracht der Blüten und Blätter verschiedenster Pflanzen zu beobachten. Die Kinder lassen sich leicht dafür begeistern, die Frühlingsfarben nicht nur zu beobachten, sondern kreativ mit ihnen umzugehen. So entsteht der Wunsch, Pflanzenfarben herzustellen und damit zu malen. Dafür werden Blüten und Blätter gesammelt und nach Farben sortiert. Die Erlebnisse und Ergebnisse aller Beobachtungen werden im Epochenheft festgehalten. Danach werden die verschiedenen farbigen

Blüten ausgekocht, gefiltert und in gleichen Teilen mit Leinöl und Ei gemischt. Nun dürfen die Kinder mit den selbst hergestellten Eitemperafarben malen. Dafür gibt es weder inhaltliche noch technische Vorgaben, sondern lediglich die Aufforderung, nicht gegenständlich zu malen, die Farben sich begegnen zu lassen und farbliche Ereignisse auf dem Papier zu inszenieren. So wird gemalt, gekleckst und gespritzt, dass mitunter ganze Seen und Bäche entstehen. Manchmal wird aus purer Neugier ein vollkommen nasses Blatt in der Mitte zusammengefaltet, so dass alle Farben ineinanderlaufen.

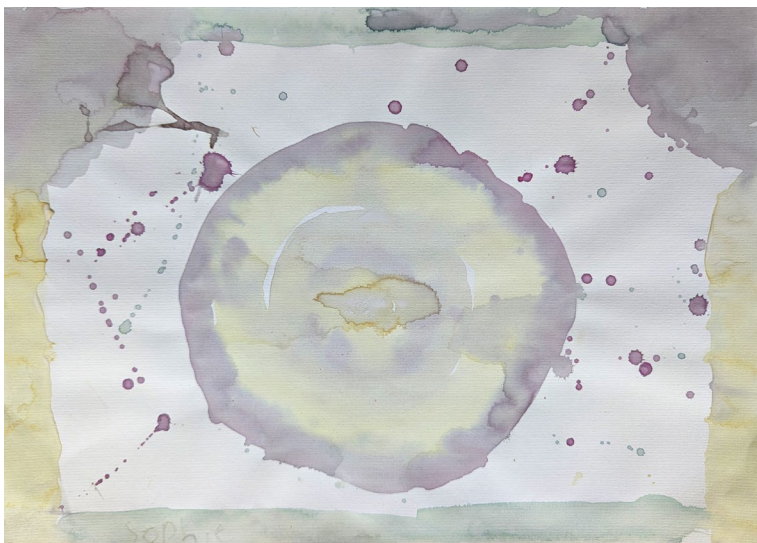


Abb. 2: Bild aus der dritten Klasse, gemalt mit den selbst hergestellten Farben aus den Blüten von Raps, Japanischer Kirsche und Traubenhyazinthe

Beim Betrachten der Bilder stellen die Kinder fest, dass die Qualität der Farben ganz unterschiedlich ist. Manche Farben sind kräftiger als andere und manche sehen auf dem Papier anders aus als an den Pflanzen. Am spannendsten finden sie Farben, die sich während des Trocknens verändern. Aus Blau wird plötzlich Violett, aus Grau ein zartes Grün, und von dem wunderbar leuchtenden Rot bleibt nach dem Trocknen ein kräftiges Rostbraun zurück. Solche Beobachtungen werden zusammen mit den Rezepten für die Farbherstellung ins Epochenheft eingetragen.

Parallel zu den künstlerischen Aktivitäten gibt es einige meditative Übungen, in denen die Kinder in Gedanken etwas aus dem Nichts erschaffen. Sie sollen innerlich etwas imaginieren, das sie anschließend ins Epochenheft malen. Wenn die Bilder fertig sind, teilen sich die Kinder gegenseitig mit, was sie erschaffen haben. Dafür muss das Erdachte erstens einen Namen erhalten, zweitens anhand seiner Eigenschaften beschrieben und drittens mitgeteilt werden, wie das Beschriebene

auf dem Bild aktiv ist. Dafür beantworten die Kinder folgende Fragen: Wie heißt die Person oder der Gegenstand auf deinem Bild? Welche Eigenschaft hat er, sie oder es? Was macht er, sie oder es gerade? Im nächsten Schritt schreiben sie ihre Antworten in Form von Sätzen ins Epochenheft (Abb. 3). Ausgehend von diesen Sätzen werden die Wortarten im Einzelnen betrachtet und charakterisiert. Die Ergebnisse notieren die Kinder in ein Regelheft zur Orthografie und Grammatik.

Gedanke			Satz
pflanze	klein	bewegt sich	Die kleine Pflanze bewegt sich
Sonne	Groß	leuchtet	Die große Sonne leuchtet hell
Wasserfall	tösend	sprudelt	Der tösende Wasserfall sprudelt
Wolke	schwer	tropfen	Die schwere Wolke tropft
kerze	rot	scheint	Die rote Kerze scheint hell
Bild	klein	hängen	Das kleine Bild hängt
Vogel	süß	fliegen	Der süße Vogel fliegt
Kinder	kreativ	malen	Die kreativen Kinder malen
Name	Eigenschaft	tätigkeit	Zusammen

Abb. 3: Aus Gedanken werden Sätze. Epochenheftseiten der dritten Klasse

Erst am Ende der Epoche wird die Genesis erzählt (Richter 2016, S. 252), und die Kinder können gemeinsam überlegen, was es wohl bedeutet, dass der Mensch nach dem „Ebenbilde Gottes“ erschaffen wurde. Es liegt für einige Kinder nahe, dass in der menschlichen Schöpferkraft das Signum Gottes zu finden ist, weil die Menschen ebenfalls schöpferisch tätig sein können. Damit erschließt sich für sie auch die Bedeutsamkeit all ihrer eigenen Kreationen, die sie im Verlauf ihres Schullebens bereits erschaffen haben. Auch solche Überlegungen finden den Weg ins Epochenheft (Abb. 4).

Die Kinder entdecken darüber hinaus in gemeinsamen Gesprächen den Unterschied zwischen Schöpfungen, durch die etwas bereits Vorhandenes verwandelt wird (wie bei künstlerischen und handwerklichen Prozessen), und Schöpfungen, die aus dem Nichts etwas entstehen lassen. Im Gegensatz zu Gott braucht der Mensch bei Schöpfungen aus dem Nichts, die nur in seinen Gedanken möglich sind, die Sprache, um sie in die Realität treten zu lassen. Denn selbst ein bildhaft ausgedrückter Gedanke wird erst durch die Sprache konkret. So erschließt sich

die Funktion der Wortarten im Kontext der Schöpfungsprozesse, und es schließt sich der Kreis vom praktischen Arbeiten zu Beginn der Epoche hin zur Erzählung von der göttlichen Schöpferkraft an deren Ende.

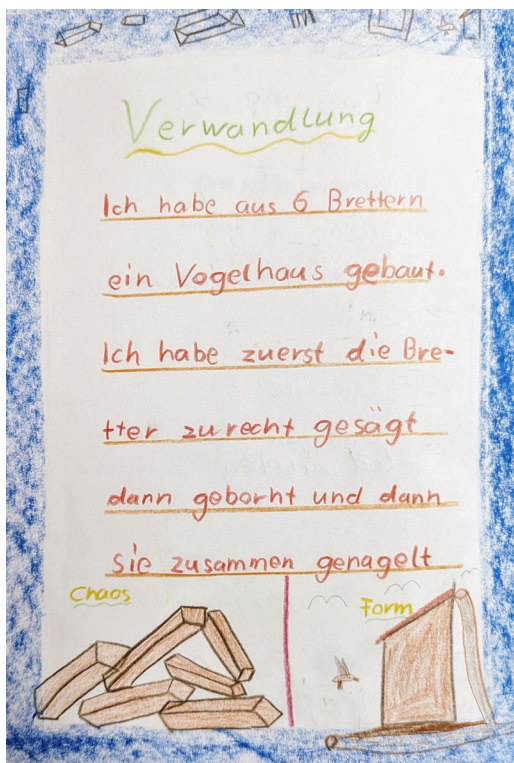


Abb. 4: Was habe ich selbst erschaffen? Epochenheftseite der dritten Klasse

Zum Abschluss der Epoche gibt es eine Ausstellung, zu der jedes Kind Bilder beiträgt. Mit Hilfe der ausgestellten Exponate präsentieren sich die Kinder gegenseitig ihre Epoche, was zugleich ein gemeinsamer Rückblick auf diesen Arbeits- und Lernprozess ist.

5 Drei Prozessebenen der Sachepoche

An dem Epochenbeispiel lassen sich drei Prozessebenen aufzeigen:

- eine Praxis- oder Handlungsebene, auf der die Kinder unreflektiert tätig sind
- eine Bild- oder Strukturebene, auf der die Kinder ihr Tätigsein mit Bildern verbinden und dadurch Zusammenhänge anschaulich machen

- eine Reflexions- oder Symbolebene, auf der die Kinder von ihrem Tätigsein abstrahieren und primär mit ihrer Vorstellungskraft arbeiten; dabei kommen Symbole mit Kodierungen ins Spiel

Im Epochenbeispiel umfasst die Praxis- oder Handlungsebene alle grundlegenden und zunächst unreflektierten Tätigkeiten der Kinder:

- in den Frühling hinausgehen, um farbige Blätter und Blüten zu sammeln
- Blüten und Blätter auskochen und mit Ei und Öl mischen
- frei und ohne Sujetvorgabe malen
- Gegenstände in Gedanken imaginieren
- über die imaginierten Gegenstände sprechen
- der Schöpfungsgeschichte lauschen

Bei den Resultaten des praktischen Tätigseins handelt es sich in den meisten Fällen um konkrete Gegenstände, etwa hergestellte Farben, gemalte Bilder oder gesprochene Worte. Das Epochenheft hat folglich die Aufgabe, diese Werke zu dokumentieren oder zu katalogisieren.

Die Bild- oder Strukturebene ist überall dort zu erkennen, wo mit Hilfe einer äußeren Darstellung oder einer inneren Vorstellung das eigene Handeln verbildlicht und damit anfänglich bewusst gemacht wird. Die Bildebene ist zugleich eine Strukturebene, weil durch die Verbildlichung Form oder Struktur des Prozesses (oft auch als Ergebnis desselben) anschaulich werden. Im konkreten Beispiel betrifft es folgende Tätigkeiten oder deren Ergebnisse:

- Blätter und Blüten nach Farben sortieren (das Ergebnis zeigt eine Struktur)
- mit den selbst hergestellten Farben Bilder malen und diese betrachten (jedes Bild ist Ergebnis und Struktur der Farbqualitäten – Abb. 2)
- Ausstellung der gemalten Bilder als Ergebnis und Verbildlichung des gemeinsamen künstlerischen Tätigseins
- etwas zu Papier bringen, was zuvor in Gedanken erschaffen wurde
- Aufschreiben von Sätzen, die zuvor gesprochen wurden (wenn ein Satz aufgeschrieben wird, dient die Schrift der Verbildlichung des gesprochenen Satzes – Abb. 3)
- in der Schöpfungsgeschichte ein unmittelbares Sinnbild eigener kreativer Tätigkeiten erkennen (Abb. 4)

Für die Arbeit mit dem Epochenheft gilt, dass es für die Bild- oder Strukturebene ein geeignetes Medium zur unmittelbaren Verbildlichung von Aktivitäten sein muss. Diese Verbildlichung dient dazu, Handlungsprozesse oder Erlebnisse zu rekonstruieren und in ihrer Struktur bewusst zu machen.

Sobald sich das Vorstellen jedoch vollständig vom konkreten Handeln löst, bewegen wir uns auf der Reflexions- oder Symbolebene. Sie ermöglicht die Rekonstruktion und aufbauend darauf die Reproduktion von Handlungen und Prozessen. Dafür sind Symbole notwendig, mit deren Hilfe die Elemente des Handelns kodiert, archiviert und transferiert werden. Jegliche Versprachlichung ist ein Beispiel für eine Aktion auf dieser Ebene. Zu den genannten Beispielen umfasst die Reflexionsebene folgende Ergänzungen:

- Notieren von Erlebnissen bei den Exkursionen, bei denen die Blüten gesammelt und Beobachtungen angestellt wurden, sowie von weiterführenden Überlegungen ins Epochenheft (Abb. 1)
- Notieren von Ergebnissen der und Beobachtungen zur Farbenherstellung ins Epochenheft (dies ermöglicht die Reproduktion)
- Präsentation der eigenen Arbeiten vor der Klasse anhand der Exponate der Ausstellung (dies geht mit einer Reflexion und Erläuterung der eigenen Tätigkeiten einher)
- Bezeichnung des Namens, der Eigenschaft und der Tätigkeit eines zunächst imaginierten und dann gemalten Gegenstandes mit Hilfe der entsprechenden Wortarten (aus einer vagen Imagination wird auf diese Weise eine begrifflich klare Vorstellung – Abb. 3)
- Behandeln der Wortarten anhand der gesprochenen und aufgeschriebenen Sätze zu den vorgestellten Gegenständen (die Grammatik macht die gesprochene Sprache reproduzierbar)
- Gespräche über die gemeinsam gehörte Schöpfungsgeschichte, in denen die Themen *Schöpferkraft* und *Kreativität* in ihrer Bedeutung für die Kinder besprochen werden (damit wird die Schöpfungsgeschichte als kulturell verankerter Mythos in neue Kontexte eingebunden und für die Kinder aktualisiert – Abb. 4)

Das Epochenheft ist für die Reflexionsebene ein bedeutsames Medium, weil es das Wissen archiviert und für weitere Zwecke nutzbar macht. Das Rezeptbuch für die Herstellung von Farben oder das Regelbuch für die Grammatik sind Musterbeispiele dafür.

Die dargestellten Prozessebenen korrespondieren mit den von dem Psychologen Jerome Bruner entwickelten Ebenen der kognitiven Repräsentation von Inhalten, die seither als enaktive, ikonische und symbolische Repräsentation bezeichnet werden (Bruner et al. 1971). Die Verwendung dieser Repräsentationsebenen zeigt eine Entwicklungsrichtung von der enaktiven Repräsentation ausgehend zur symbolischen Repräsentation hin. Die Entwicklung darf aber nicht als Folge einander ablösender Stufen verstanden werden. Die Epochenheftarbeit

in der Sachepoche sollte daher das permanente Ineinandergreifen dieser drei Prozessebenen unterstützen im Sinne des tatsächlichen kognitiven Verhältnisses dieser drei Repräsentationsebenen.

6 Prozessebenen menschlichen Lernens und Handelns

Vor dem Gründungskollegium der ersten Waldorfschule behauptet Steiner 1919, Lesen und Schreiben seien das „Gebiet des Allerphysischesten“, das Rechnen „schon weniger physisch“ und die künstlerischen Fächer am ehesten geeignet, mit dem „Überphysischen“ in eine Beziehung zu treten (Steiner 1919/2010, S. 2 f.). Es gehe im „rationell betriebenen Unterricht“ darum, „diese drei Impulse“ miteinander zu verbinden, um „die Harmonisierung des Menschen hervorzurufen“ (ebd., S. 3).

Diese Äußerungen lassen sich metaphorisch deuten, indem sie auf die drei Grundebenen jeglichen menschlichen Lernens und Handelns – von Steiner häufig als „Denken, Fühlen und Wollen“ bezeichnet – bezogen werden. Hier liegt die Parallele zum dreigliedrigen Prinzip, wie es oben als Praxisebene, Bildebene und Reflexionsebene erläutert wurde und das sowohl dem Lesen, Rechnen als auch dem künstlerischen Arbeiten jeweils zugrunde liegt.

Für das einzelne Wort konstituiert das Sprechen die Praxisebene, das Hören und seine Verbildlichung in Form von Phonemen die Bildebene. Die konventionellen Buchstaben jedoch sind Kodierungen in Form von Symbolen, aus denen die reale Aussprache nicht mehr ersichtlich ist. Deshalb bringen wir dem Kind mit dem Lesen etwas bei, das ursprünglich „für die Menschenwesenheit gar keine Bedeutung hat“ (ebd., S. 2).

Beim Rechnen besteht die Praxisebene im Zählen, im Bilden von Reihenfolgen oder im Zusammenfassen von Mengen. Eine Verbildlichung erfolgt dort, wo Bilder zugleich die Struktur der Handlungsweise respektive Rechenoperation veranschaulichen wie bei den römischen Zahlen. Nur auf dieser Ebene wäre das Rechnen „halb physisch“. Die arabischen Ziffern dagegen arbeiten genau wie die Buchstaben des Alphabets bereits auf einer Kodierungs- oder Reflexionsebene, weil sie Mengen und Operationen symbolisieren, statt sie unmittelbar abzubilden.

Und selbst in der Kunst kommen alle drei Ebenen vor. Der schöpferische Prozess erfolgt auf der Praxisebene. Das Bild selbst stellt buchstäblich die Bildebene dar. Sollte sich das Bild jedoch einer Metaphorik bedienen und zum Beispiel allegorische Darstellungen enthalten, so wäre dies für den Betrachter eine Symbolsebene, die für ein richtiges Verständnis erst dekodiert werden muss. Allegorische Darstellungen von Zeus oder Jupiter stellen eine männliche Figur mit einem Blitz in der Hand dar. Der Blitz muss erst als Symbol für eine Gottheit interpretiert werden, ehe das Sujet dem Betrachter verständlich wird.

Die drei Ebenen sind, so gesehen, in allen Erkenntnis- und Lernprozessen enthalten. Sie lassen sich – zumindest heuristisch – identifizieren mit dem, was Steiner als Wollen (Praxisebene), Fühlen (Bildebene) und Denken (Reflexionsebene) bezeichnet. Zweck dieser Parallelisierung ist die Beantwortung der Frage nach dem pädagogisch sinnvollen Verhältnis dieser drei Ebenen. Das „Wollen“ – also das künstlerisch-praktische Tun – muss nach Steiner immer die Basis sein: „Indem wir so unterrichten, wirken Wollen, Fühlen und Denken schon zusammen. Es handelt sich nur darum, dass wir das Wollen nie durch falsche Mittel in die verkehrte Richtung bringen“ (ebd., S. 10), sondern „das Untere des Menschen hinauftragen in das Obere“ (ebd., S. 14).

Dieser Satz lässt sich so interpretieren, dass der eigentliche Akt des Lernens durch die Verarbeitung praktischer Lebenserfahrungen erfolgt, die dann individuell zu abstrakten Inhalten verallgemeinert werden. Neurowissenschaftlich formuliert: Das „Allgemeine wird nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen. Nein! – Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten [...] und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren“ (Spitzer 2006, S. 76). Steiner drückt sich bildhafter aus: „Ob Sie Holz hacken, ob Sie gehen, wenn Sie nur Ihre Glieder bewegen [...], plätschern Sie fortwährend im Geiste [der äußeren Welt] herum“ (Steiner 1919/2010, S. 189). Diese Art des Lernens ist jedoch ein unbewusster Vorgang oder – im Wortlaut Steiners – ein Vorgang mit „schlafendem Bewusstsein“ (ebd., S. 94).

Damit sich aus dem bloßen „Herumplätschern“ eines unbewussten Verhaltens ein bewusstes Lernen entwickelt, muss – um im Bild Steiners zu bleiben – der „untere Mensch“ den „oberen“ aufwecken (ebd., S. 162). Dieser Aufweckprozess ist jedoch ein individueller Akt, der nicht direkt, sondern nur indirekt didaktisch beeinflusst werden darf. Darin sieht Steiner die eigentliche „Charakteristik des Erziehens und Unterrichtens“ (ebd.). Was mit dem „Aufwecken“ näher gemeint ist, beschreibt er folgendermaßen: Wesentlich für die Pädagogik ist daher, „inwiefern der Mensch sinnvoll tätig ist. Sinnvoll tätig – diese Worte müssen uns auch schon durchdringen, indem wir Erzieher des Kindes werden. [...] Sinnvoll tätig ist er, wenn er so tätig ist, wie es seine Umgebung erfordert, wie es nicht bloß sein eigener Leib erfordert“ (ebd., S. 191).

Indem sich die Lernenden sinnvollen Tätigkeiten, Handlungsabläufen und Lernprozessen hingeben, entwickeln sie ein eigenständiges Denken, das sich als solches keiner standardisierten Bewertung unterziehen muss, weil es die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten ihrer Erfahrungen selbstständig abstrahieren darf. Zugleich überwindet das Bewusstsein dadurch seine unbewusst angelegte, primäre Bedürfnisorientierung.

Damit schließt sich der Kreis zu den Überlegungen in den „Volkspädagogischen Vorträgen“, beim Lernen den Menschen „am Leben teilnehmen“ zu lassen, anstatt ihn mit Spezialwissen zu konfrontieren (Absatz 3). Für letzteres stellt sich dem Kind in der Regel kein Sinnzusammenhang mit seinem eigenen Leben

und damit auch kein Aufwacheffekt ein. Daher sind lebensnahe praktische Tätigkeiten, mit denen Kinder einen realen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen, die Grundlage eines nachhaltigen Wissenserwerbs. Prozesse der Verbildlichung ermöglichen den Kindern darüber hinaus, sich ihre eigenen Handlungen in ihrer Sinnhaftigkeit bewusst zu machen, denn „im denkenden Erkennen leben wir in Bildern“ (ebd., S. 98). Dieses Bewusstsein arbeitet mit Bildern, mit denen die Kinder aufgrund ihrer individuellen Erfahrung emotional verbunden sind, denn sie reflektieren damit auf ihr ureigenes Handeln. Auch das lässt eine Gleichsetzung von „Fühlen“ im Sinne Steiners mit der Bild- oder Strukturebene plausibel erscheinen.

Interessanterweise ist es gerade die von Steiner wenig geliebte experimentelle Bildungswissenschaft, die in Form der modernen Neurodidaktik diese Ansicht erneut bestätigt: „Nein, wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztendlich nichts lernen“ (Spitzer 2006, S. 416; u. a. Schmidt 2013).

7 Ausblick

Die Komplexität des realen Lebens erfordert eine Handlungsfähigkeit, die sich immer mit Kreativität und Kompetenz auf allen drei Prozessebenen bewegt. Die Sinnhaftigkeit praktischer Erfahrungen als Basis des Unterrichtens legt eine fächerübergreifende Konzeption im Sinne von Sachepochen fast von selbst nahe, weil im Rahmen von Spezialisierungen bestimmte Lernebenen fast zwangsläufig verlustig gehen. Unabhängig davon sind für die Konzeption jeglicher Epoche Handlungskomplexe wichtig, die das richtige Verhältnis der drei Ebenen von Wollen, Fühlen und Denken – hier interpretiert als Praxis-, Bild- und Reflexionsebene – berücksichtigen. Im konkreten Fall hat sich die Schöpfungsepoche durch folgende dreiegliederte Handlungskomplexe strukturiert, wobei sich einige mehr auf die Epoche als Ganzes und die anderen mehr auf einzelne Abschnitte beziehen:

- Blüten sammeln, sortieren und Erlebnisse aufschreiben
- Farben herstellen, damit malen und Rezepte sowie Beobachtungen notieren
- malen, Bilder betrachten, Epocheninhalte präsentieren (Epochenganzes)
- in Gedanken etwas vorstellen, aufmalen und durch spezielle Wortarten bezeichnen
- Sätze formulieren, aufschreiben und grammatische Regeln kennenlernen
- Epocheninhalte erleben, Schöpfungsgeschichte hören und Zusammenhänge mit eigenem Schaffen im Gespräch herstellen (Epochenganzes)

Es stellt sich – so viel lässt sich als Quintessenz formulieren – bei einer guten Epochenplanung eine Formkongruenz ein zwischen der groben Gesamtplanung und den Lernprozessen im Einzelnen.

Daraus ergeben sich die näheren Aufgaben eines Epochenheftes. Betrachten wir noch einmal rückblickend die anfangs (Absatz 2) genannten Funktionen desselben als *Wissensspeicher*, *Dokumentation* und *Medium eines kreativen Prozesses*, so lässt sich leicht erkennen, dass sich diese Aufgaben in einen Zusammenhang mit den drei Prozessebenen bringen lassen. Als Epochenheft-Triptychon hat es die Aufgabe, auf der Prozessebene in der Art eines Katalogs die Ergebnisse der Handlungen und Prozesse – ggf. nach dem Portfolioprinzip (Gläser-Zikuda 2010) – zu dokumentieren. Auf der Bildebene muss es Handlungen und Prozesse in ihrer Form und Struktur veranschaulichen und damit in ihrer Sinnhaftigkeit für die Handelnden bewusst machen. Und auf der Reflexionsebene schließlich soll das individuell erlangte Wissen mit Hilfe von allgemeinverständlichen Symbolen und Kodierungen so konserviert werden, dass seine Rekonstruktion oder Reproduktion in neuen Kontexten und damit in der zukünftigen Lebenswelt der Lernenden möglich wird.

Es wird vermutlich nicht sinnvoll sein, für jede Epoche gleich drei Hefte anzulegen. Daher wäre es eine Überlegung wert, ein solches Triptychon für das ganze Schuljahr zu konzipieren. Es bleibt damit am Schluss die Frage, ob ein spezielles Epochenheft für jede Epoche noch zeitgemäß ist. Wäre es vielleicht sinnvoller, jedem Kind im Schuljahr drei Lernbücher an die Hand zu geben: eines als Katalog seiner kreativen Schöpfungen, eines als Dokumentation und Lerntagebuch seiner wichtigsten Aktivitäten und eines schließlich für Regeln, Gesetze und Gedanken, die es später noch einmal nachgeschlagen möchte?

Abbildungsnachweise

Alle Abbildungen fotografiert von Marcus Erb-Szymanski

Literatur

- Barz, Heiner (2018): Reformpädagogik: Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bruner, Jerome S.; Olver, Rose S. & Greenfield, Patricia M. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer
- Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik.

- Hascher, Tina (2010): Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: Gläser-Zikuda: Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik, S. 166–180.
- Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, „Erziehung und Lernen im Widerspruch“, am 3.11.1990 in Kassel. In: Forum Kritische Psychologie 27, S. 5–22.
- Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Tobias (2016): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Schmidt, Klaus Peter (2013): Neurodidaktik und Waldorfpädagogik: Gemeinsamkeiten und Differenzen am Beispiel der Freien Waldorfschule Kreuzberg. Hamburg: Diplomica.
- Steiner, Rudolf (1919/1990): Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches. 6. Auflage, GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1919/1991): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. 2. Auflage, GA 192. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1919/1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 9. Auflage, neu durchgesehen und ergänzt. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

„Muss ich das aufschreiben?“ – Das Epochenheft in der Mittelstufe als Herausforderung

Sophia Klipstein

Zusammenfassung

In diesem Beitrag¹ werden die Ergebnisse einer empirischen Studie zur Rolle des Epochenheftes in der Mittelstufe dargestellt. Befragt wurden die Funktion des Epochenhefts als künstlerisches und didaktisches Unterrichtsmedium sowie der prozesshafte und der ergebnisorientierte Charakter. Dabei zeigten sich Potenziale, aber auch Schwachstellen dieses Mediums. Die Erkenntnisse der Studie sollen zur Selbstbefragung und Weiterentwicklung anregen; einige Vorschläge zur Auseinandersetzung mit Epochenheften finden sich am Ende des Aufsatzes. Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigen das breite Spektrum der Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten auf.

1 Einleitung

Der Umgang mit Epochenheften in der Praxis der Waldorfschulen und die damit verbundenen Herausforderungen in der Mittelstufe werfen Fragen nach dem bewussten Umgang der Lehrkräfte mit diesem Lehrmittel und nach den Möglichkeiten methodischen und künstlerischen Arbeitens auf. Durch eine empirische Studie aus dem Jahr 2015 und Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis untermauert, soll diesen Fragen nachgegangen und zu einem bewussten, kreativen und zugleich kritischen Umgang mit Epochenheften als einem Waldorfspezifikum angeregt werden.

Da ich Kommunikations-Design mit Schwerpunkt Illustration und Buchgestaltung studiert habe, ist mein Interesse groß, die Freiheit und den individuellen Umgang mit dem Epochenheft zu nutzen. Im Laufe meiner Lehrtätigkeit fiel mir jedoch auf, dass die Möglichkeiten dieses Mediums wenig ausgeschöpft werden. Die Epochenhefte der letzten Jahrzehnte ähneln sich in Aufbau und Gestaltung. Dazu entwickelte ich eine kritisch-fragende Haltung, während ich selbst mit meiner Klasse Epochenhefte erstellte.

1 Der Beitrag ist die überarbeitete Fassung des im Journal für Waldorfpädagogik (JfW 7, Januar 2024) abgedruckten Aufsatzes „Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, bewährt“.

Seit einigen Jahren wird in Schulen eine Debatte darüber geführt, ob mit Epochenheften oder Lehrbüchern gearbeitet werden soll, ob anstatt oder zusätzlich zum Epochenheft auch vorstrukturiertes Lehrmaterial genutzt werden darf, ob die Lehrkraft genug valides Quellenmaterial zu den Inhalten des Heftes liefert, bis zu welchem Alter sie die Inhalte vorgeben sollte und ab wann die Schüler*innen inhaltlich eigenständig damit arbeiten lernen. Hinterfragt oder bezweifelt wird außerdem die Gepflogenheit, das Epochenheft als Wissensgrundlage für Klausuren oder als Nachschlagewerk zu verwenden. An diese pädagogischen und methodischen Fragen schließen sich weitere hinsichtlich der Leistungsbewertung und Einschätzung der Lernprozesse an, beispielsweise diejenige nach der Vollständigkeit sowie inhaltlichen und orthografischen Korrektheit. Da die Bewertung des Heftes in das Zeugnis einfließt, stellt sich die Frage nach der Bedeutung, wenn Schüler*innen im Schreibprozess eine unzumutbare Hürde sehen oder diesen für sinnlos halten und sich den Lernstoff ohne Mitschrift im Heft aneignen. Umgekehrt beweist eine lückenlose, ästhetisch gestaltete Dokumentation des Lernstoffes nicht notwendigerweise den tatsächlichen Lernfortschritt und Wissensstand. Schließlich gibt es noch die Arbeit mit Portfolios (Brunner et al. 2006; Iwan 2005; Wiedenhorn 2006; Endress et al. 2008), die sich mit derjenigen im Epochenheft durchaus überschneiden kann. Inwieweit es voneinander unterscheidbare Konzepte der Epochenheftarbeit gibt und ob die Eigentätigkeit, Individualität und Kreativität, welche die Waldorfpädagogik auszeichnet, mit diesem Medium ausreichend gefördert wird, war die Forschungsfrage meiner Studie.

Im Laufe meiner Arbeit in der Mittelstufe stellte sich heraus, dass es wenig Forschung zu den konzeptionellen und didaktischen Hintergründen des Epochenhefts gibt. Die Äußerungen Rudolf Steiners in Konferenzen an der ersten Waldorfschule in Stuttgart von 1919 bis 1924 enthalten lediglich Hinweise auf das ökonomische Notieren und Diktieren des zuvor mündlich durchgenommenen Unterrichtsstoffs (Steiner 1975, S. 52) und auf den Umstand, dass es in der finanziell angespannten Lage der Schule möglich sei, fehlende Lehrmittel bzw. Anschauungsobjekte „durch Zeichnung, durch einfaches, primitives Malen“ zu ersetzen (Steiner 1990, S. 96). Auch in der Sekundärliteratur ist die Auseinandersetzung mit Epochenheften bis auf wenige Ausnahmen (u. a. Hesse 2018; Becker 2022; Zdražil 2023) gering. Das veranlasste mich, im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Freien Hochschule Stuttgart 2015 eine empirische Studie durchzuführen, deren Basis eine Umfrage mit 23 Fragen zu Funktion und Umgang mit dem Epochenheft bildete (Klipstein 2015). Sie wurde an 234 deutschsprachige Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen jeweils an die Klassenlehrkräfte der Klassen eins bis acht verschickt. Bei einem geringen Rücklauf von 1872 ausgegebenen Fragebögen beteiligten sich n=68 Personen an der Befragung. Nach einer einführenden Darstellung zum Übergang vom Unter- zum Mittelstufenunterricht an

Waldorfschulen werden Auszüge aus dieser Studie mit Blick auf die Epochenheftarbeit der Mittelstufe dargestellt, um Gesichtspunkte für einen der Altersstufe entsprechenden und lernwirksamen Einsatz dieses Mediums zu gewinnen.

2 Der Übergang zur Mittelstufe

Die Klassenlehrperson der Mittelstufe (Klasse fünf bis acht) an einer Waldorfschule steht – im besten Fall – als ein Vorbild den Schüler*innen gegenüber, die eigenständige Werte entwickeln und autonom handeln sollen. Durch den Einfluss digitaler Medien glauben sie, vieles zu wissen und beurteilen zu können und brennen darauf, produktiv tätig zu werden. Die Schüler*innen handeln nicht mehr unhinterfragt. Sie sollen auch nicht der Lehrkraft zuliebe handeln, sondern aus der Erkenntnis heraus, dass es sinnvoll ist. Die Lehrperson sollte daher durch individuellere Aufgabenstellungen, geringere Lehrkraftzentrierung und mit humorvoller Gelassenheit auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen.

Eine methodische Möglichkeit, auf diese altersgemäßen Veränderungen zu reagieren, ist eine Veränderung der Heftarbeit. Stehen in den ersten Schuljahren noch die gemeinsamen Orientierungshilfen (Inhalte, Farbgebung, Gestaltung, Struktur) im Fokus, so kann das freilassende Potenzial des Epochenhefts nun verstärkt genutzt werden. Die Motivation, die eigene Arbeit qualitativ möglichst richtig und gut zu machen, weicht dem Bedürfnis, die Arbeiten effizient und in kurzer Zeit umzusetzen. Das Verhältnis von Aufwand zu Nutzen wird abgewogen, der gewohnte Erwartungshorizont wird möglicherweise nicht erfüllt. Das wirft die Frage auf, wie mit unvollständiger, unübersichtlicher oder fehlerhafter Dokumentation der Lehrinhalte umzugehen ist. Die Lehrkraft fragt sich, wo sie Kompromisse eingehen, was sie ihren Schüler*innen abverlangen will, ob versäumte Inhalte handschriftlich nachgetragen werden sollen oder ob das Einkleben einer Kopie reicht, ob das Heft einer guten Mitschülerin oder jenes der Lehrkraft die Referenz sein soll. In dem Maße, wie kognitive Inhalte des Unterrichts wichtiger werden, muss das Epochenheft eine verlässliche Basis für den Wissenserwerb der Schüler*innen sein, insbesondere wenn die Lehrkraft wenig oder keine zusätzlichen Lehr- oder Fachbücher einsetzt und die Nutzung digitaler Medien noch nicht oder nur zielgerichtet erwünscht ist. Um einen den altersgemäßen Bedürfnissen entsprechenden Umgang mit Epochenheften zu ermöglichen, sollte im Laufe der Mittelstufe also ein Übergang vom selbstständigen zum individualisierten, zunehmend eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen (Harslem & Randoll 2014) ermöglicht werden.

3 Individualisiertes, eigenverantwortliches Arbeiten mit Epochenheften

In der Mittelstufe trägt die Lehrkraft die Verantwortung, dass die Schüler*innen lernen. Sie sollte ihnen die geeigneten Methoden anbieten, mit denen sie die Lehrinhalte erfassen können, und eine klare Struktur, Hilfsmittel und Lernmaterial zur Verfügung stellen. Selbstständiges (oder selbstgesteuertes) Lernen bedeutet die Fähigkeit, das eigene Lernen planen, steuern und bewerten zu können (Wiedenhorn 2006). Es wird jedoch oft synonym zu selbstbestimmtem und selbstregulierendem Lernen gebraucht. Um eine Verbindung vom *selbstständigen Arbeiten* der Unterstufe zum *eigenverantwortlichen Lernen* in der Oberstufe zu finden, müssen diese Begriffe geklärt werden. Die Arbeit bezieht sich primär auf die Ausführung einer Aufgabe, hingegen findet der Lernprozess mehr oder weniger unbewusst und nebenbei statt. Aber eine Lernhandlung wie das Vokabellernen ist ein bewusster Vorgang, der aktiv angenommen und geübt werden muss.

Wenn die Lehrkraft in ihrer Methodik auf Eigenverantwortlichkeit hinsteuern will, muss sie sich mit der sich verändernden Funktion des Epochenhefts auseinandersetzen. Ein eigenverantwortlich geführtes, individualisiertes Heft entspricht dann womöglich nicht mehr den gewohnten Anforderungen an Ästhetik, Lesbarkeit und Vollständigkeit.

4 Epochenhefte in der Mittelstufe

Um Wirksamkeit und Einsatzmöglichkeit von Epochenheften in der Mittelstufe zu überprüfen, wurde den an der Studie beteiligten Lehrkräften die Frage gestellt: „Was ist die Rolle des Epochenhefts in Unter- und Mittelstufe? Beschreiben Sie bitte die aus Ihrer Sicht bedeutendsten Unterschiede.“ Die Antworten (Klipstein 2015) lassen sich nach drei Aspekten gliedern: Erstens werden die Unterschiede zwischen der Heftnutzung in Unter- und Mittelstufe von allen Lehrpersonen bestätigt. In der Unterstufe liegt der Fokus auf dem Erlernen der Motorik, der Formkraft durch Seitengestaltung, des Erlernens der Fähigkeiten im Schreiben, Rechnen und Zeichnen sowie der Betrachtung des eigenen Übungsfortschritts. Es werden also Basisfähigkeiten im Umgang mit diesem Medium gelernt, vergleichbar einem Lehrling, der zu Beginn seiner Ausbildung die Arbeit des*der Meister*in nachahmt. In der Mittelstufe liegt der Fokus auf individuellerer inhaltlicher und gestalterischer Arbeit. Durch die individuelle künstlerische Umsetzung mit den Unterrichtsinhalten sollen sich die Schüler*innen bewusst damit verbinden und die erlernten Fertigkeiten anwenden, üben und festigen.

Der zweite Aspekt betrifft den Erwartungshorizont, der insbesondere für die Mittelstufe unterschiedlich benannt wird. Einige Lehrkräfte legen Wert auf die individuelle inhaltliche oder gestalterische Form des festzuhaltenden Lernstoffes,

andere geben den Inhalt vor, um die Vollständigkeit und Richtigkeit der Aufzeichnungen zu garantieren, die dann als Nachschlagewerk Grundlage für Leistungsüberprüfungen sind.

Die unterschiedlichen Erwartungshorizonte in der Mittelstufe sind einigen Befragten bewusst und werden als Dilemma empfunden. Dieser dritte Aspekt verdeutlicht die Problematik, die auch ich in der Mittelstufe wahrgenommen habe. Einerseits werden die Inhalte umfangreicher und sollen inhaltlich korrekt (Naturwissenschaften, Geschichte), aber auch – im Sinne eines Nachschlagewerks – vollständig sein (Regeln, Grammatik). Zudem wird das Heft als Vorbereitung auf Tests genutzt und fließt in das Zeugnis mit ein. Andererseits möchte die Lehrkraft ihren Schüler*innen die Gelegenheit geben, Umfang und Inhalt der Texte, die Wahl des Materials (Füller, Kugelschreiber, Bleistift) und die gestalterische Umsetzung (ästhetisch oder minimalistisch) selbst zu bestimmen. Die Vielzahl oder gar Widersprüchlichkeit der Erwartungen kann zu einer Überforderung für manche Schüler*innen führen.

In der Mittelstufe ist die Arbeit mit dem Epochenheft also weniger klar definiert und zugleich pädagogisch herausfordernd, da die intrinsische Motivation aus der Unterstufe nicht selten einem Verdruss weicht und die freiere Form des Portfolios für die Oberstufe erst erlernt werden muss. Dies haben die Lehrkräfte im Blick, benennen aber ihre eigenen methodischen Schwächen. Auch die Kenntnis von Lehrmaterial in staatlichen Schulen führt spätestens unter Mittelstufenschüler*innen zur Frage der Sinnhaftigkeit des Epochenhefts und dem Wunsch nach vorgefertigtem, vorstrukturiertem Lernmaterial. Diesen Krisenmoment gilt es aufzugreifen, einen anderen Umgang mit diesem Medium zu finden, andere Lehrmittel und Medien miteinzubeziehen und es insbesondere in den Kontext der Medienpädagogik zu stellen.

Insgesamt zeigen die Antworten auf Rolle und Umgang des Epochenheftes in der Mittelstufe eine große Heterogenität, teilweise auch Widersprüchlichkeit. Ein Großteil der Befragten ist dennoch der Meinung, die Freiheit in der Handhabung solle erhalten bleiben. Gleichzeitig wünscht knapp die Hälfte, das Epochenheft solle hinterfragt, untersucht und ggf. reformiert werden. Gemeinsame Standards sind nicht gewünscht.

5 Prozess- und ergebnisorientierte Heftführung

Die im Rahmen der Studie gestellten 23 Fragen zum Epochenheft zeigen, dass es zwei gegensätzliche Ansätze der Handhabung gibt: die prozessorientierte und die ergebnisorientierte Heftführung. Der prozessorientierte Ansatz lässt Freiräume in Inhalt und Gestaltung, Fehler werden zugelassen, ggf. durch die Lehrkraft kenntlich gemacht, Anregungen zur Korrektur und Verbesserung mit freilassender Geste gegeben. Der ergebnisorientierte Ansatz zielt auf eine inhaltlich

und orthografisch korrekte Heftführung hin, Texte werden ggf. vorher in Kladde geschrieben, um sie dann sorgfältig und ästhetisch ansprechend in das Heft zu übertragen. Misslungenes wird überarbeitet oder ersetzt, fehlende Inhalte werden nachgetragen.

Für das Epochenheft gibt es, anders als beim Portfolio, keine Typenbezeichnungen. Typenbezeichnungen wie „Prozesshaftes Epochenheft“ und „Ergebnis-Epochenheft“ würden die unterschiedliche Schwerpunktsetzung sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte deutlicher machen, und sie könnten sich auf eine Form einigen. Die entsprechende Frage in der Studie „Soll das Heft prozessorientiert oder ergebnisorientiert sein?“ wurde bewusst polarisierend gestellt, wohl wissend, dass die beiden Reinformen selten vorkommen. Wichtig war mir, dass den Befragten die Widersprüchlichkeit bewusst wird, die durch eine uneindeutige Erwartungshaltung entsteht.

Die Auswertung zeigt, dass in Unter- und Mittelstufe gleichermaßen rund zwei Drittel der Befragten mehr Wert auf ein inhaltlich richtiges, vollständiges und schönes Heft legen. Etwa einem Drittel ist die Prozesshaftigkeit wichtiger. Natürlich kann ein Heft sowohl prozesshaft als auch im Ergebnis gut sein, die Gewichtung der Aspekte ist aber per se verschieden. Daher muss die Lehrkraft zu Beginn jeder Epoche sich und den Schüler*innen verdeutlichen, wie die fachspezifische Arbeit im Heft gehandhabt werden soll. So kann die Physikepoche ergebnisorientierte Hefte hervorbringen, die Geschichtsepoche dagegen prozesshafte.

Um zu illustrieren, wie eine Lehrkraft Voraussetzungen für ein einerseits möglichst hochwertiges, inhaltlich richtiges Ergebnis und andererseits größtmögliche Individualität und inhaltliche Freiheit schaffen kann, beschreibe ich zwei Beispiele aus der Praxis. Den Ansatz, das Epochenheft als Dokumentationsmedium zu nutzen, lasse ich aus, da er am gängigsten ist.

5.1 Portfolioansatz: Tierreferat in der sechsten Klasse

Am Beginn der Tierkundeepoche besprechen wir anhand eines Auftragsbogens die inhaltliche Struktur des Referats. Die Gestaltungsvorgaben sollen ein Mindestmaß an ästhetischer Qualität sicherstellen. Dafür gibt es ein Handout mit Layoutmöglichkeiten in Zeitschriften und Büchern. Während die Schüler*innen ihr Material und ihre Informationen recherchieren und besorgen, schaut sich die Lehrperson die Rohfassung im Übungsheft an. Aufschlussreich ist die Abfrage der vorläufigen Ergebnisse beim Erstellen des Referats. Die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen reichen von „Ich habe leider erst fünf Texte und sieben Zeichnungen“ bis „Ich bin fast fertig, habe schon zwei Texte und ein Bild.“

Die fertigen Texte werden – um die Besonderheit des Projektes deutlich zu machen – in ein nicht DIN-genormtes Heft geschrieben und Bilder gezeichnet und eingeklebt. Statt eines mündlichen Vortrags gibt es eine Leseinheit,

in der jede*r das Heft einer*s anderen studiert. Dazu füllt jede*r Schüler*in ein Feedback-Zeugnis zu drei Fragen aus: „Welche Seite in diesem Heft gefällt dir am besten und warum?“ – „Ist das Heft so gut gestaltet und geschrieben, dass du Lust bekommst, weiterzulesen?“ – „Gibt es etwas, das dir in diesem Heft fehlt oder nicht gefällt?“ Nach der gegenseitigen Begutachtung bekommen die Schüler*innen eine schriftliche Rückmeldung der Lehrkraft. Dadurch ergibt sich eine dreischrittige, immer differenziertere Reflexion: die mündliche Reflexion durch den*die Schüler*in selbst („Mein Referat ist nicht so gut geworden, wie ich wollte.“), die schriftliche durch die Mitschüler*innen („Seite 5 ist witzig geschrieben.“ – „Es fehlen noch ein paar Bilder.“) und die dritte durch die Lehrperson („Du hast viele sprachliche Einfälle und einen guten Schreibstil.“ – „Ein paar mehr Sachzeichnungen hätten das Heft interessanter gemacht, sie können auch klein sein.“). Eine nachträgliche Vervollständigung findet nicht statt, da das Referatshft ein prozessorientiertes Lernmedium sein soll.

In diesem Projekt realisieren sich die sieben Phasen der Portfolioarbeit: gemeinsames Klären der Ziele, Formulieren der Bedingungen für das Arbeiten, Planung- und Arbeitsphase einschließlich Reflexion, Präsentation sowie Beurteilung durch die Lehrperson (Wiedenhorn 2006). Diese Vorgehensweise kann je nach Altersstufe, Unterrichtsstoff und Zeitumfang in vielfältigster Weise variiert werden.

5.2 Individuelles Lehrbuch in der Deutschepoche der siebten Klasse

In der Deutschepoche der siebten Klasse werden anhand der Klassenlektüre verschiedene Textarten eingeübt. Das DIN-A4-Epochenheft wird zerschnitten, damit der schmale Teil als Notizheft, der quadratische Teil als Epochenheft dienen kann. Parallel zur Lektüre wird an den inhaltlichen und formalen Kriterien des Epochenhefts gearbeitet. Textarten wie Interview, E-Mail, Zeitungsartikel, Charakterisierung, Sachtext, Gedicht sowie Pflichtaufgaben und freiwillige Zusatzaufgaben werden besprochen. Das Epochenheft soll gestalterisch möglichst vielfältig sein. Nicht nur Zeichnungen, sondern auch Pop-Up-Elemente, eingeklebte Briefe und Fotos sowie Variationen im Layout sollen die Schüler*innen berücksichtigen. Das Ziel ist ein ansprechendes Heft ohne Fehler, das die Vielfältigkeit von Texten über einen Jugendroman zeigt. Den Abschluss der Epoche bildet ein Selbstbefragungsbogen, in dem die Schüler*innen ihre Arbeit und die Epoche reflektieren. Außerdem füllt jede*r einen Feedbackbogen für eine*n Mitschüler*in aus. Die dritte Bewertung nimmt die Lehrkraft vor, die zu jedem Epochenheft eine schriftliche Rückmeldung gibt. Die Epochenhefte werden anschließend im Rahmen einer öffentlichen Schulfest ausgestellt. Jede*r Schüler*in kann eigene Schwerpunkte in den Vordergrund stellen und ein angemessenes Ergebnis präsentieren.

Dieses Projekt kann fächerübergreifend mit Bildbeschreibungen und eigenen Coverillustrationen (Kunst), Kurzreferaten über ein Tier (Biologie) oder ein Land (Geographie) und eigene Stellungnahmen zum Thema Freundschaft und Versprechen (Ethik) angelegt werden. Es zeigt, dass man ohne eine vorgelagerte, zeitintensive Einführung mit der Portfoliomethode in ähnlichen Strukturen arbeiten kann, allein dadurch, dass ein leeres Heft, strukturierte Aufgaben und ein klares Ziel vorliegen.

6 Epochenhefte und moderne Printmedien

Nimmt man sich einen Stapel Epochenhefte beliebiger Waldorfschüler*innen irgendeines Jahrgangs zur Hand, um die Inhalte zu studieren, erkennt man das gestaltende Prinzip. Lehrinhalte, die vermutlich vorher mündlich eingeführt, diskutiert oder anschaulich gemacht und schriftlich im Übungsheft bearbeitet wurden, erscheinen fehlerfrei im Epochenheft wiedergegeben. Textbegleitend ist meist ein mit Wachs- oder Buntstiften gemaltes Bild zu sehen. Dann folgt ein nächster Text mit passender Zeichnung. Ob die Texte von der Lehrperson diktiert, an die Tafel geschrieben oder von den Schüler*innen selbst verfasst wurden, ist nicht immer ersichtlich. Das Gleiche gilt für Abbildungen, die einer freien Motivwahl entspringen oder das Tafelbild der Lehrkraft imitieren können. Variationen findet man in der Länge der Texte, die meist von der Lehrkraft vorgegeben oder gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet sind und eine Wissensgrundlage bilden sollen.

Die gestalterischen Elemente ähneln sich ebenfalls. Überschriften sind mit Buntstift geschrieben, die wichtigsten Stichworte innerhalb der Texte sind farbig hervorgehoben. Die Methoden innerhalb des Unterrichts mögen sich in den letzten Jahrzehnten verändert haben, aber die Lehrinhalte (soweit man sie von den Epochenheften ablesen kann) ähneln sich, und die gestalterische Umsetzung eines aktuellen Heftes ist quasi identisch mit einem 10, 20 oder 30 Jahre älteren. Diese ästhetischen und inhaltlichen Wiedererkennungsmerkmale der Epochenheftarbeit gilt es vor allem in Anbetracht der sich verändernden Bild- und Grafikwelt in Frage zu stellen.

Kinder- und Sachbücher haben sich in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt. Es gibt künstlerisch anspruchsvolle Publikationen, Sachbücher mit Edutainment-Charakter, Graphic-Novels über geschichtliche Ereignisse. Sie beinhalten interaktive Elemente wie Pop-Ups, bewegliche Teile, Aufklapp-Bilder, Geräusch- und Geruchsbereiche, elektronische Sprachwiedergabe, Verweise auf Internetseiten, Bastelanleitungen und Aufforderungen zum Selbermachen. Auch Schulbuchverlage produzieren Lehrbücher, die alle Lerntypen auf mehreren Leistungsniveaus ansprechen sollen. Selbst wenn man die begleitenden elektronischen Medien außer Acht lässt, wird deutlich, wie groß die Diskrepanz zwischen einem

traditionellen Epochenheft und anderen Leseprodukten ist. Das beschriebene Epochenheft wirkt wie aus der Zeit gefallen mit seinem klassischen, scheinbar unveränderbaren Aufbau. Im Folgenden werden daher gestalterische Möglichkeiten und das aktivierende Einbeziehen der Schüler*innen vorgestellt.

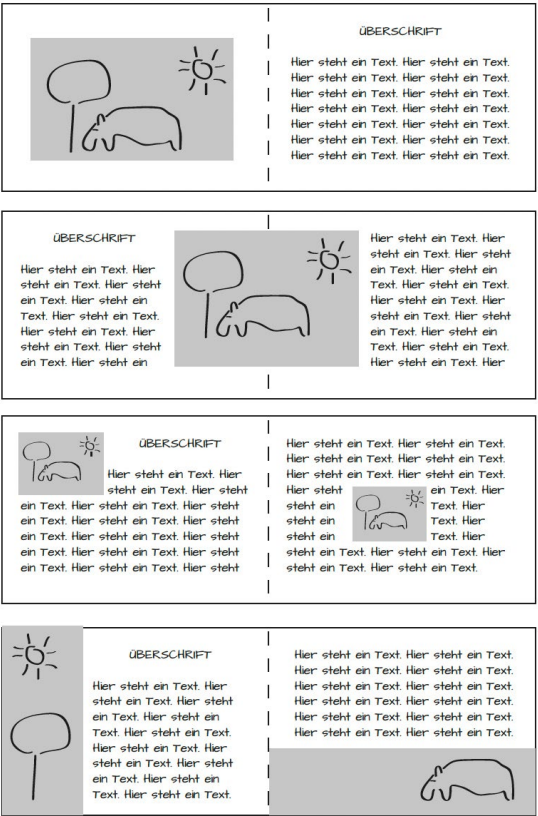


Abb. 1: Variationen der Text-Bild-Gestaltung

Zunächst kann die Lehrkraft mithilfe von Zeitschriften oder Büchern auf Variationen im Text-Bild-Verhältnis hinweisen (Abb. 1). Eine Heftseite ist meist einspaltig, kann aber auch zweispaltig beschrieben und mit eingefügten illustrativen Elementen bearbeitet sein. Worte können durch Zeichnungen ersetzt werden, auch wenn sie dadurch einen kindlichen Charakter bekommen, doch erst das Selbermachen zeigt, dass solche Spielereien anspruchsvoll sind (Abb. 2 und 3).

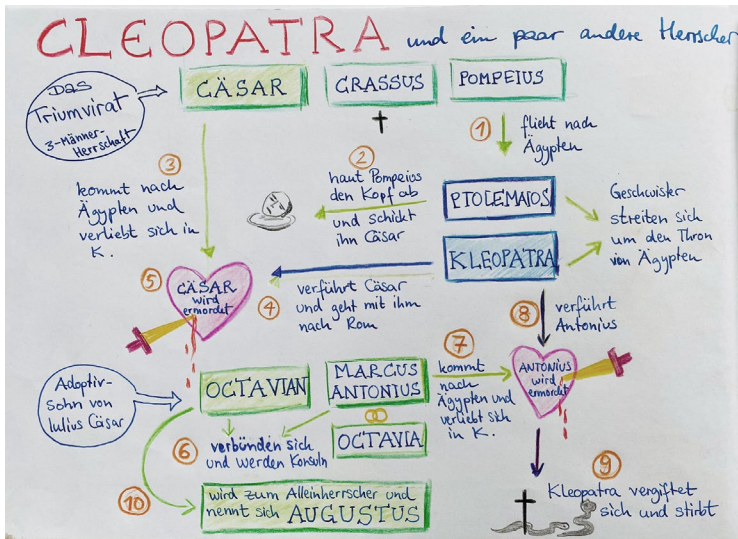


Abb. 2: Cleopatra. Spielereien wie illustrative und infografische Elemente in der Geschichtsepoche – als Abwechslungen zu Fließtexten



Abb. 3: Alexander der Große. Spielereien wie illustrative und infografische Elemente in der Geschichtsepoche – als Abwechslungen zu Fließtexten

Auch mit der *Typografie* kann gespielt werden, indem beispielsweise ein einziger Satz riesengroß mit bewusst ausgeformten Buchstaben, Initialen und Ornamenten auf eine Seite geschrieben wird. Die Buchgestaltung des Mittelalters liefert dazu Anregungen.

Auch *Bildgeschichten* können einen Sachverhalt vor allem für Schüler*innen mit Lese- und Schreibschwäche verständlicher machen. Der Perspektivwechsel, der für Erörterungen und Textanalysen gebraucht wird, kann damit bildhaft eingeübt werden.

Im Bereich der *Papierfaltkunst* können einfache Pop-Ups ein Bild ersetzen, die für Kinder beim Malen eine Bereicherung sind, denn die verschiedenen Schwierigkeitsgrade fördern das geometrische und räumliche Denken (Abb. 4). Lap-Books sind kleine Aufklapp-Hefte, die in ein größeres Heft geklebt werden und in denen kleine, in sich geschlossene Themen (z. B. eine Rechenregel, ein historisches Ereignis) dargestellt oder die als Lesetexte von der Lehrkraft verteilt werden.

Eingeklebte Briefumschläge, Collagen, besondere Papiersorten, selbstgemachte Stempel können einen eher trockenen Sachverhalt lebendig machen und laden zum Schmökern und Anschauen ein.

Das Anfertigen von *Scherenschnitten* ist in der Mittelstufe eine Erleichterung für all diejenigen, die des farbigen Bildes überdrüssig sind. Sie lehren, das Charakteristische einer Form zu erkennen und erfordern konzentrierte Fingerfertigkeit.

Sogar eingeklebte *Fotos* oder *Ausdrucke* machen den Lernstoff verständlicher. Wenn in der Geschichtsepoche ein Relief modelliert wird, kann das Foto davon im Heft erscheinen. Wenn ein*e Schüler*in gefehlt hat, kann sie oder er – anstatt das Handgefertigte nachzuholen oder von Mitschüler*innen zu kopieren – passende Abbildungen als Ausdrucke einkleben.

Diese vielfältigen gestalterischen Formen des Epochenhefts ersetzen selbstverständlich nicht den Inhalt. Aber sie können eine Motivation für eine bewusste, ästhetische Heftgestaltung sein und ermöglichen sowohl Lehrkräften wie auch Schüler*innen eine kreative, lebendige Arbeitsstimmung im Unterricht.

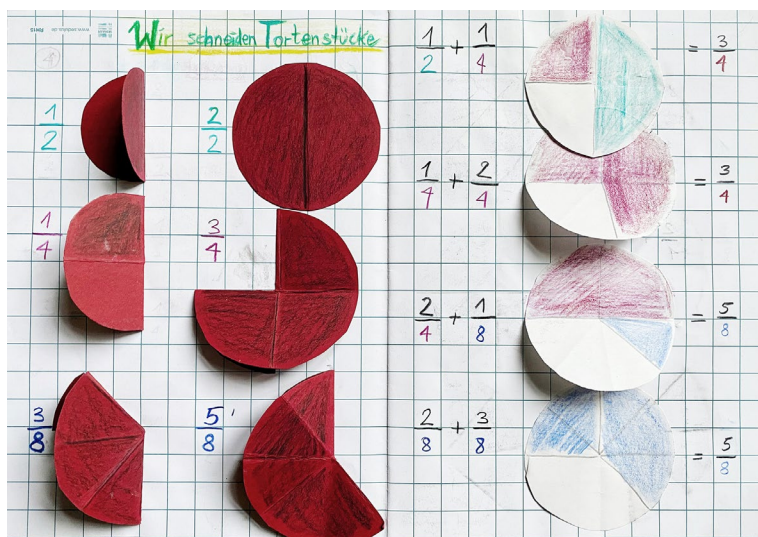


Abb. 4: Techniken aus der Papierfaltkunst fördern das geometrische und räumliche Denken und veranschaulichen z. B. abstrakte Rechenvorgänge

7 Fünf Schritte der Epochenheftarbeit

Aus der von mir durchgeführten Studie und meinen Praxiserfahrungen ergeben sich fünf Schritte für Vorbereitung auf eine neue Epoche, die dem bewussten Handhaben dieses Lernmediums in der Mittelstufe dienen können.

1) Funktion

Zunächst sollte sich die Lehrkraft bei der Planung einer Epoche klar werden, welche Rolle das Epochenheft spielt, ob es prozesshaft sein soll oder ob es auf das schöne, vollständige Ergebnis im Vordergrund ankommt, ob es als Nachschlagewerk und damit als Grundlage für Lernkontrollen dienen soll oder ob die Schüler*innen möglichst viel selbst Erarbeitetes hineinschreiben. Auf den jeweils angemessenen Umgang mit den zu lernenden Inhalten kommt es an.

2) Methode

Wenn dieser erste Erkenntnissschritt vollzogen ist, folgt die Frage der Methodik. Die Lehrkraft prüft, in welchem Umfang sie das Heft im Laufe des Unterrichts einsetzen wird, welche inhaltlichen Schwerpunkte und gestalterischen

Möglichkeiten sie nutzen möchte, um Vielfalt oder neue Blickwinkel im Umgang mit Wissen zu ermöglichen. Dabei können Papierarbeiten und Fotos die üblichen Text-Bild-Korrelationen ablösen.

3) *Vermittlung*

Der dritte Schritt betrifft die Transparenz gegenüber den Schüler*innen. Jede*r weiß, dass das Epochenheft begutachtet und – in den meisten Fällen – auch bewertet wird. Jede*r hat daher ein Recht zu wissen, worauf es der Lehrkraft ankommt. Dafür können Kriterien altersgemäß formuliert werden. In der Unterstufe heißt es: „Wir wollen unsere Hefte in dieser Epoche so schön machen, dass wir sie sogar verschenken könnten“ (ergebnisorientiertes Arbeiten) oder: „In dieser Epoche dürft ihr schreiben, so viel ihr wollt. Erzählt Geschichten, die Rechtschreibung und Sauberkeit ist nicht so wichtig“ (prozesshaftes Arbeiten). In der Mittelstufe wird es sachlicher: „Es kommt mir in dieser Epoche auf ein sauberes Schriftbild an. Es wird nur mit Füller geschrieben, die Schriftlinien sind gerade, achtet bitte auf den Seitenrand“ (ergebnisorientiertes Arbeiten). Oder es heißt: „In dieser Epoche arbeiten wir ohne Übungsheft. Wir werden Stichworte, Mind-Maps und Diktate direkt ins Epochenheft schreiben, damit ihr seht, was ihr könnt und woran ihr noch arbeiten müsst“ (prozesshaftes Arbeiten). Diese Transparenz sorgt für Sicherheit unter den Schüler*innen und einen bewussteren Umgang mit den vielfältigen Möglichkeiten des Epochenhefts.

4) *Bewertung*

Im vierten Schritt klärt die Lehrperson, wie die Leistungskontrolle und Bewertung in der Epoche aussehen wird, ob sich die Schüler*innen selbst oder gegenseitig überprüfen, ob eine Korrektur der Rechtschreibung durch die Lehrkraft sinnvoll ist, wie viel Raum für den Reflexionsvorgang eingeplant wird und ob die Hefte der Öffentlichkeit vorgestellt oder nur persönliche Dokumente sein werden.

5) *Kommunikation*

Der fünfte Aspekt bezieht die Eltern, andere Lehrkräfte und Förderlehrer*innen mit ein, die über Richtlinien im Umgang mit dem Epochenheft informiert werden, da es als tägliche Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus bzw. Nachmittagsbetreuung fungiert und unter Umständen das Kind bei Schwierigkeiten oder Fehlzeiten der Unterstützung bedarf.

Sicherlich machen sich viele Klassenlehrer*innen um diese genannten Aspekte Gedanken, und es kommt darüber zu einem Austausch im Kollegium. Die Richtlinien könnten als Empfehlungen für die Handhabung mit dem Epochenheft an

Waldorfschulen formuliert werden. Neue Lehrkräfte könnten sich auf dieser Basis einen individuellen Umgang mit den Heften erarbeiten. Erfahrene Lehrkräfte könnten ihren Umgang damit reflektieren und überprüfen. Es könnten Standards der Portfolioarbeit (Brater et al. 2010) zugrunde gelegt und so modifiziert werden, dass sie mit den waldorfpädagogischen Vorstellungen vereinbar sind. Es könnte ein schulinterner und ein schulübergreifender Diskurs in den Lehrerkonferenzen initiiert werden. Wie in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist auch hier ein Konzept erforderlich, das größtmögliche Freiheit in einem strukturell vorgegebenen Rahmen zulässt.

8 Ausblick

Die Defizite im Umgang mit dem Epochenheft werden abschließend zusammengefasst:

- fehlende Richtlinien, Standards oder strukturelle Vorgaben
- individuelle, nicht erforschte Konzepte
- bisher geringer öffentlicher Diskurs
- unklarer Beteiligungsumfang der Schüler*innen
- oft zu geringer Materialbestand (Bücher, Lehrmittel, digitale Medien) um eigenständig zu recherchieren und zu forschen
- mangelnder Verweis auf die Quellen oder Urheber*innen der Inhalte
- Verhältnis zur Portfolioarbeit und mögliche Überschneidungen werden wenig wahrgenommen
- je nach Umgang mit Kontrolle und Bewertung ein arbeitsintensives Medium für die Lehrkraft

Aus der genannten Studie ergeben sich aber auch positive Aspekte für die Epochenheftarbeit:

- freiheitliche, individuelle Handhabe
- die Lehrperson kann ihre eigenen Konzepte erstellen, abhängig von ihren methodisch-didaktischen Schwerpunkten, vom Alter der Schüler*innen und vom Thema der Epoche
- das Epochenheft kann als Urform des Lehrbuches gesehen werden, das beständig wandelbar und anpassungsfähig ist
- es zeigt immer eine Facette der Schüler*innenpersönlichkeit, durch Handschrift, künstlerische Gestaltung, Interpretation des Vorgegebenen oder eigenen Inhalt
- das leere Heft als einfachstes Medium und fortschrittlichste Idee zur Hinführung auf individualisiertes Lernen (z. B. in Portfolioarbeit)

Um einen transparenten und idealen Umgang mit dem Epochenheft zu finden, müsste der Diskurs hinsichtlich der positiven und negativen Aspekte erst einmal stattfinden. Es sollte Klassenlehrkräften klar sein, dass die dem Epochenheft innenwohnende Freiheit eine Strukturlosigkeit zur Folge haben kann, die aufgefangen werden muss. Den Schüler*innen zur künstlerischen und selbsttätigen Arbeit zu verhelfen, ist in Zeiten der konsumorientierten Medialisierung anspruchsvoll und macht eine Auseinandersetzung mit diesem anachronistisch wirkenden Medium umso dringlicher. So sollte es die Aufgabe eines jeden Kollegiums sein, eigene Denk-, Verhaltens- und Unterrichtsmuster einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Das Epochenheft – als Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschule – kann dadurch eine Bereicherung erfahren.

Abbildungsnachweise

Alle Abbildungen fotografiert von Sophia Klipstein

Literatur

- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit. Ein Beitrag zur Medienbildung; in: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank: Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 259–273.
- Brater, Michael; Haselbach, Dieter & Stefer, Antonia (2010): Kompetenzen sichtbar machen – Zum Einsatz von Kompetenzportfolios an Waldorfschulen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Klett.
- Endres, Wolfgang; Wiedenborn, Thomas & Engel, Anja (2008): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Harslem, Michael & Randoll, Dirk (Hrsg.) (2014): Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen. Frankfurt/M.: Lang.
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: Erziehungskunst, 2018/11. Online: www.erziehungskunst.de/archiv-suche/archiv/das-ist-so-meins (Abruf: 29.01.2024).
- Iwan, Rüdiger (2005): Zeig, was du kannst – Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik. Heidelberg: Menon.
- Klipstein, Sophia (2015): Das Epochenheft der Waldorfschule. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Stuttgart: Freie Hochschule.
- Lewis, Gill (2012): Der Ruf des Kulajango. München: dtv junior.
- Steiner, Rudolf (1975): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. 3. Bd. Vierte, neu durchges. und erw. Ausgabe. GA 300c. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1990): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. 1919. 6. Auflage. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wiedenborn, Thomas (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Zdražil, Tomáš (2023): Die Epochenhefte an der Waldorfschule. In: Speckenbach, Susanne & Zdražil, Tomáš (Hrsg.): Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle, S. 266–285.

Empirische Ergebnisse zum Lernmedium Epochenheft im Geschichtsunterricht der Oberstufe

Maria-Sibylla Hesse

Zusammenfassung

Das selbstgeschriebene Epochenheft gehört zu den Besonderheiten der Waldorfpädagogik und bildet einen methodischen Grundbaustein. Waldorf-Schüler*innen der Oberstufe wurden danach befragt, wie im Kontext des Geschichtsunterrichts dieses Medium entsteht, wie sie es nutzen und hinsichtlich Selbstständigkeit, Individualisierung, Bildungspotenzial bewerten. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mehrheitlich das Epochenheft schätzen und es als zentrales Lernmedium nutzen. Sie erwarten, dass es von der Lehrkraft beurteilt wird und legen es anschließend beiseite. Es zeigen sich in den Augen der Heftschreibenden jedoch Schwierigkeiten in der Praxis, etwa unerfüllte ästhetische Aspekte, die Problematik des Mitschreibens oder der Korrekturbedarf: Dies wirft didaktische Fragen auf.

1 Einleitung

Ein Hauptproblem des Geschichtsunterrichts liegt darin, dass der Gegenstand dieses Fachs nicht (mehr) existiert, weil er in Ereignissen der Vergangenheit gründet. Darüber müssen die Schüler*innen Kenntnisse erlangen, indem sie z. B. die Erzählung der Lehrkraft hören oder Quellen nutzen (Zech 2012, 2018a, 2019). Insofern kommt dem Epochenheft die Rolle eines Mediums zu, in dem Wissen und Sinnproduktion gespeichert werden (Becker 2022; Hesse 2018) – sei es als kopierte historische Quelle, Zeichnung, Mindmap oder vor allem in Form selbst verfasster Narrative und Quellen-Kommentare. Bislang ist die Heftforschung ein Desiderat. Beispielsweise fehlt das Stichwort „Heft“ im „Wörterbuch Geschichts-didaktik“ (Mayer et al. 2022).

Das legt nahe, Epochenheftarbeit zu erforschen und spezifisch die Expertise der Oberstufenschüler*innen für die Forschungsfrage zu nutzen: „Welche Rolle spielt Ihr Epochenheft für Sie?“ Die Antworten geben Auskunft darüber, wie Schüler*innen ihre Hefte verfassen, ggf. korrigieren und nutzen oder wie sie die Erwartungen der Lehrkräfte einschätzen. Weitere Ergebnisse betreffen etwaige Unterschiede nach Geschlechtern sowie praktische Konsequenzen.

Als Grundlage dienen Einzel- und Gruppengespräche mit Oberstufenschüler*innen (n=36) in vier Bundesländern, die im Rahmen meiner empirischen Erhebung zum Waldorf-Geschichtsunterricht 2013–2019 stattfanden. Diese qualitative, nicht repräsentative Studie untersucht, wie Jugendliche aus Waldorf-Klassen 10 bis 13 in ihrem Geschichtsunterricht historischen Sinn bilden und wie sie didaktische Elemente einschätzen (Hesse o.J.). Die Gespräche wurden mit dem Programm f4 ungeglättet transkribiert, mit MAXQDA codiert und ausgewertet (angelehnt an Mayring 2015). Der Studie wurden außerdem Aspekte der waldorfpädagogischen Geschichtsdidaktik sowie eigene Erfahrungen als Waldorf-Schülerin, Lehrerin und Dozentin zugrunde gelegt.

2 In eigenen Worten aufschreiben – Epochenheftarbeit im Geschichtsunterricht

Zunächst zeige ich, wie der Epochenheft-Eintrag zustande kommt, bearbeitet und ergänzt wird und somit die Erinnerung festigt.

Taiga: „Was ich auch gut an den Epochenheften finde, dass man es in eigenen Worten aufschreibt. Und wenn man was in eigenen Worten aufschreibt, bleibt's viel stärker im Gedächtnis.“ (G4 12. A. 46). Und weiter: „Aber man denkt ja darüber nach, wenn man's selbst aufschreibt. Und deswegen... erinnert man sich besser dran“ (G4 12. A. 50).

Der Beleg G4 12. A. 50 bedeutet Gruppengespräch Nr. 4 in einer zwölften Klasse, Absatz 50. Alle Namen sind pseudonymisiert. Unterstreichungen visualisieren Betonungen im protokollierten Gespräch, ... Pausen. Textkürzungen werden mit eckigen Klammern [...] markiert.

2.1 Der Epochenheft-Eintrag

Idealerweise schildert die Geschichtslehrkraft lebendig und mit reichem Wortschatz ein Ereignis oder eine Biografie (Zech 2012, S. 311 ff.). Am folgenden Tag greift sie mit den Schüler*innen im Unterrichtsgespräch die Inhalte vertiefend auf. Dann stellt sie die Aufgabe, das Besprochene im Epochenheft festzuhalten. Am dritten Tag wird im Unterrichtsgespräch die passende Begrifflichkeit erörtert und möglichst eine multiperspektivische Einordnung vorgenommen, die ebenfalls einen schriftlichen Niederschlag finden soll. Daraus entsteht kein „Schulbuch“ (ebd., S. 242), sondern ein „Lernbuch“ (Esterl 2005, S. 47 f.), in dem die Jugendlichen ihre Erkenntnisse und Begriffsbildungen nachlesen können (Zech 2018b, S. 327 f.).

Taiga beschreibt im Eingangszitat, dass sie durch Eigentätigkeit des Schreibens die Inhalte durchdenken und besser erinnern könne. Diese Aussage deckt sich mit Olaf Hartungs These, „Schreiben ist mehr als ‚nur‘ eine Kulturtechnik“ (Hartung 2010, S. 67), denn es aktiviere die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten:

„Schreibend können die Schülerinnen und Schüler die Erlebnisse anderer oder auch ihr Selbsterlebtes noch einmal durchdenken bzw. ‚durchleben‘. Indem sie über etwas schreiben, machen sie sich die Dinge und Erlebnisse wichtig. Schreiben schafft eine Duplizität der (historischen) Ereignisse, eine Wiederholung, die ein Vergessen verhindern kann“ (ebd., S. 69).

Um das zu erfüllen, benötigten die Lernenden Qualitätskriterien für das wahrheitsgemäße Narrativieren bzw. Nacherzählen (ebd., S. 75). Insofern sollte Geschichtsunterricht das Bilden von Narrativen thematisieren und Hilfen bereitstellen, wie eine gute Erzählung aufzubauen ist. So werden tragfähige Gepflogenheiten habitualisiert, wie Mark formuliert: „Ich habe mich [...] darauf eingestellt und kann damit gut lernen“ (Mark 13. A. 17).

Die Entstehung eines Heftes bedeutet für die meisten Schüler*innen einen erheblichen Aufwand. Mark, dessen Geschichts-Hefte erstklassig ausfielen, formuliert seine Strategie so:

„Also beim Epochenheft ging es ja gerade darum, dass es schön und lang – für lange Zeit – und in möglichst perfekter Form eingeschrieben wird [...]. Ich habe die Texte vorgeschrieben und dann halt nochmal abgeschrieben. Ähm. Das war [...] gut, denn man kann die Texte bis heute lesen und man kriegt einen schönen Handlungsstrang, es geht gut durch, und oft auch Detailwissen. Es ist meistens relativ nah daran, was der Lehrer erzählt hat, aber das kann man sich gut merken“ (Mark 13. A. 17).

Mark reproduziert den Stoff nah am Vortrag der Lehrkraft und betont den Lernnutzen („merken“).

Bezüglich der ästhetischen Ansprüche bringen manche Waldorfklassen aus der Mittelstufe eine ausgeprägte Heftkultur mit und sind es gewohnt, auf gut lesbare Handschrift Wert zu legen (Sarah, G3 10. A. 189). Das bestätigt meine praktische Erfahrung und spiegelt sich in Karlas Aussagen wider:

„Und im Epochenheft muss man wirklich aufpassen, dass alles sauber abgeschrieben ist und so, man muss es vielleicht einmal vorschreiben und dann nochmal nachtragen, also für mich, ähm, bedeutet das, sag ich mal, mehr Arbeit“ (G3 10. A. 82).

Sie fügt hinzu, Quellenkopien einzukleben sei so unordentlich (G3 10. A. 92). Luis verallgemeinert:

„[M]an muss sich mehr konzentrieren, dass man sauber arbeitet, und das ist ja oft im Leben sehr wichtig, und da hat man dann mehr Übung“ (G2 10. A. 83).

Die von Seiten der Lehrkräfte vorgegebenen Regelungen variieren, ob und wie im Geschichtsunterricht Epochenhefte mit Blanko-Papier genutzt werden sollen. Lucia beschreibt, dass in ihrer Schule seit der neunten Klasse in allen Fächern Hefter für lose Blätter vorgesehen sind (G3 10. A. 188), hingegen warte ihr Geschichtslehrer überraschend mit Epochenheften auf. Sie findet „das jetzt grad total komisch“, weil sie sich an das Notizen-Machen in ihrem College-Block gewöhnt habe. Wie viele andere argumentiert sie mit Korrekturmöglichkeiten:

„Ich find's ähm schwer, so'n Epochenheft (lacht) zu führen, weil man, 'n Hefter kann man mal 'n Blatt neu, neu machen oder so“ (G3 10. A. 188).

Karla aus einer anderen zehnten Klasse teilt diese Ansicht und bevorzugt Mappen (G2 10. A. 82). Ihr Klassenkamerad Thies wendet dagegen ein, im Heft übe man direkt das saubere Arbeiten:

„Also ich weiß auch z. B., wenn ich jetzt 'ne Mappe führen soll, dann endet das bei mir in 'ner Zettelwirtschaft [...]. Deswegen [...] nehme ich immer 'n Epochenheft, wenn ich's kann, um, um einfach alles beinander zu haben, und eben zum Lernen“ (G2 10. A. 84).

Mit dem genannten Aufwand sind viele Schüler*innen auf mehreren Ebenen beansprucht, andere gar überfordert, z. B. weil sie mit der Fülle der Daten kämpfen.

2.2 Herausforderungen aus Schüler*innen-Sicht

Lucia hält sich mit ihren geschichtsbezogenen Problemen, Texte zu verfassen, für einer Minderheit zugehörig; sie vergleicht mit dem Fach Biologie:

„Ähm, ich find in, besonders in Geschichte, ist das schwer, 'nen Hefter zu führen irgendwie. Bei mir ist Geschichte so: Ich kann das nicht wirklich aufschreiben, ich hab das so alles in meinem Kopf und ich merk mir das auch, und ähm, aber in Geschichte, find ich's... irgendwie schwer, so... 'n Hefter zu führen. So ich sag mal in Biologie oder sowas ist das total einfach, und man weiß, was man reinschreiben soll, aber, ich weiß nicht, wenn der Lehrer einem das so komplett selbst überlässt, ...lässt, äh, was man da reinschreiben soll, irgendwie vernachlässig' ich den total“ (G3 10. A. 211).

Sie habe am Ende kein Epochenheft abgegeben (G3 10. A. 226). Somit scheitert Lucia im Fach Geschichte an ihren Ansprüchen, was den Nutzen dieses Lernmediums für sie in Frage stellt.

Die Elftklässlerin Katharina benennt eine weitere Hürde für die historische Dokumentation im Epochenheft: Sie vermisse mitunter „den roten Faden“ des Lehrervortrags, von dem sie übersichtliche Darlegungen von Fakten zu erwarten scheint.

„Also manchmal ist das so, dass wir, Herr A. nicht so den roten Faden behält, und es ist dann halt zu, zu verknüpft, sag ich jetzt mal, [...] also dass die eigentliche Geschichte nicht so rauskommt, sondern dass man nur zu so Randinformationen irgendwie überall kriegt. Und ähm, dann ist es schwieriger, [...] so 'n Text halt zu schreiben, so 'n informierenden Text. Und dann recherchiere ich halt öfters nach“ (G6, 11. A. 102–103).

Katharina sieht sich daher zu häuslicher Recherche – vermutlich im Internet – gezwungen. Dementsprechend konstatiert Jan Hodel in einer Schweizer empirischen Studie, dass Schüler*innen nur Bekanntes verknüpfen:

„Die Schülerinnen und Schüler wählen die Inhalte aus, die sie wiedererkennen und die ihnen vertraut vorkommen. Die Selektionseffekte der Wiedererkennung erstrecken sich dabei auf Form und Inhalt gleichermaßen. Damit schlägt sich auch im Auswahlvorgang die Strategie des Verkürzens und Verknüpfens nieder. Die Schülerinnen und Schüler wählen jene narrativen Fragmente, die sie mit dem narrativen Kontext individueller und unterrichtlicher Konstrukte in Verbindung zu setzen, also zu verknüpfen vermögen. Andererseits werden die angetroffenen Narrative auch in einem fortlaufenden Prozess des Vergleichens vereinfacht und verkürzt“ (Hodel 2013, S. 226).

Dieses Verkürzen und Verknüpfen narrativer Fragmente konterkariert die Erstellung von Hefteinträgen für das eigene Lernmedium, deren Basis aus dem Unterricht gewonnen werden soll. Vor weitere Probleme unklarer Autorenschaft stellen uns das Abschreiben und neuerdings die Künstliche Intelligenz (z. B. ChatGPT). Auch das Zeitmanagement fordert heraus, und neben Versäumnissen infolge von Abwesenheit tritt beim Epochenheft-Verfassen das altbekannte Problem der Prokrastination auf. Kim hatte

„die Angewohnheit, manchmal meine Epochenhefte und nicht äh regelmäßig zu führen, sondern mehr so in den letzten Tagen meine Stichpunkte dann auszuwerten. Manchmal sogar am allerletzten Tag äh noch dreiviertel oder so dazuzuschreiben. Ähm aber meistens schreiben wir eben am letzten Tag auch den Test, und insofern habe ich dann eben (lacht) nochmal alles äh in einem praktisch wiederholt und aufgeschrieben“ (G5 12. A. 28–29).

Probleme mit Zeitverzug bestätigen einige Schüler*innen, besonders wenn das Heft erstmalig am Ende der Epoche eingesammelt wird.

2.3 Korrektur der Hefteinträge

An Waldorfschulen scheint das Vorlesen einzelner Hefteinträge am Folgetag eine übliche Vorgehensweise zu sein, die auf Mohammed beinahe beliebig wirkt:

„Und dann [...] wird ein Schüler halt rausgesucht, oder jemand meldet sich dafür freiwillig und liest den nochmal vor“ (G5 12. A. 11).

Dass damit eine Qualitätskontrolle der fachlichen Richtigkeit möglich sei, bezweifelt Christoph Lindenberg in seinem Standardwerk zur Geschichtsdidaktik an Waldorfschulen. Die Epochenheftarbeit erfordere „eine ständige Kontrolle, Anregung, Betreuung durch den Lehrer, wenn das Ganze nicht zu einer sinnlosen Schreiberei verkommen soll“ (Lindenberg 1994, S. 359).

„Aufsatzentwürfe für oder Aufsätze aus dem Epochenheft sind laufend mit der Klasse zu besprechen. Die Fehler oder Schwächen der Aufsätze geben dem Lehrer Anlaß, seinen eigenen Unterricht zu überprüfen, beim Schüler die inhaltliche Erfassung des Themas, Stil und Darstellungsweise zu verbessern. Dieses Geschäft muß während der Epoche erfolgen, d. h., der Lehrer muß während der Epoche sämtliche Epochenhefte mindestens dreimal einsammeln und durchsehen, weil nur so der mit dem Epochenheft intendierte Lernprozeß begleitet werden kann.“ (ebd., S. 359 f.)

Der Lehrer einer zehnten Klasse fokussiert das Entwicklungspotenzial und legt Wert auf einen Niederschlag des Besprochenen im Heft zunächst gemäß dem ersten Eindruck der Schüler*innen: „dann schreibt man wirklich das auf, was man als erstes denkt“ (Sarah, G3 10. A. 189). Allerdings gestaltet sich für einige das Überarbeiten schwierig, wenn sie dokumentieren sollen, „was man selber da in dem Moment gedacht hat, und nicht das, was man nochmal überarbeitet hat“ (G3 10. A. 189). Kim beobachtet, sie würde schnell Fehler „einbauen“, wenn sie nicht direkt korrigiert werde und sie „keine richtige Quelle [...] zum Nachlesen“ hätte (G5 12. A. 20). Hier berühren wir die inhärente Schwierigkeit der sprachlichen wie inhaltlichen Qualitätskontrolle. Wenn am nächsten Tag vorgelesen wird, kommen nur wenige Schüler*innen-Produkte zu Gehör, um korrigiert zu werden. Den Rest sollten die Verfasser*innen selbst verbessern, was häufig unterbleibt.

2.4 Mitschreiben im Unterricht

Mark braucht für seine Epochenhefttexte neben narrativer Kompetenz viele Notizen:

„Also man muss immer Notizen machen, dann schreibt man den Vortext und dann schreibt man das ab [...]. Das ist ja wieder das Erzählerische. Das funktioniert“ (Mark 13. A. 18).

Das Mitschreiben im Unterricht bedeutet eine Konzentration auf das im Moment zu Vernehmende und zugleich auf das, was vor kurzer Zeit zu hören war und aufgeschrieben werden soll. Taiga:

„[A]ber das Problem ist halt: man kriegt nicht alles mit, wenn man währenddessen mitschreibt. Weil der [Lehrer, MSH] redet schon weiter und du bist noch fünf Sätze hinterher“ (G4 12. A. 256).

Mitschreiben erfordert also geteilte Aufmerksamkeit. Damit liegt nicht mehr die volle Konzentration auf dem erwünschten Verständnis des Vortrags oder der Diskussion und das imaginierende Eintauchen in Geschichte(n) unterbleibt. Daher lehnen manche Lehrkräfte das Mitschreiben ab und, laut meiner Interviewten, wird es auch nicht geübt. Anton beschreibt als Lösung, dass die Lehrkraft nach ihrem Vortrag „quasi nochmal Stichpunkte“ machen lasse, indem sie die Inhalte „nochmal schnell durch[gehe]“ (G6 11. A. 31). Weitere Hürden tun sich auf, wenn Paul mit der Datenfülle kämpft, „weil es so viele Informationen sind“ (G6 11. A. 80), und Marie ergänzt:

„Also [...] wenn jemand die ganze Zeit redet und redet und redet, die ganzen Informationen aufzunehmen... und dann... bin ich eigentlich verloren (lacht), wenn ich mal keine Stichpunkte mach' (lacht)“ (G6 11. A. 99).

Die Divergenz zwischen Karla, die Stichpunkte machen will, denn dann „bleibt das für mich am besten im Gedächtnis“, und der lieber nur konzentriert zuhörenden Julia (G2 10. A. 20–25) kann man in vielen Waldorfklassen vorfinden. Es sei eine Frage des Lerntyps, betont Anja: „Deswegen schreib ich immer alles mit (lacht)“ (G4 12. A. 255). Womöglich äußert sich darin die Lernhaltung, dass Mitschreibende oft gründlich arbeiten wollen, weil sie sich bei der Bewältigung der historischen Datenfülle unsicher sind.

2.5 Variationen der Einträge

Neben den historischen (Nach-)Erzählungen sowie anderen Textaufgaben finden im Epochenheft Tafelbilder, Schemata und Zeichnungen aller Art Platz. Zeichnen zu dürfen oder zu müssen, trifft auf ein geteiltes Echo. Während Leo nicht gerne „lange Zeit mit irgendwelchen Zeichnungen verbringt“ (G3 10. A. 34), schätzt Valeria es für ihren Lerneffekt hilfreich ein:

„Ja also mir persönlich, nicht nur im Geschichtsunterricht, hilft es immer, was zu zeichnen, weil man dann, ähm, das nicht nur sieht, äh, sondern wenn man das selber nochmal nachmacht, dann muss man g-, ganz anders auf die Sache nochmal schauen. Und das ist viel, ähm, geprägter dann im Gedächtnis, und das hilft eigentlich schon“ (G3 10. A. 35).

Übrigens erkennen manche Schüler*innen, in Handschrift „vertieft sich das noch mehr, als wenn man mit dem Computer tippt“ (Ira, G1 13. A. 31).

3 Das Epochenheft als Lernmedium

Einen Nutzen des Epochenhefts sehen viele Schüler*innen im Vorbereiten auf die Abschlussarbeit. Es genüge ihnen (womöglich mangels anderer Quellen), ihr Epochenheft nochmal durchzulesen. Taiga nutzt ihr Heft sogar noch im folgenden Schuljahr:

„Also... für mich ist es wirklich [...] wichtig, weil, da schreibt man halt nochmal alles auf. Und durchs Aufschreiben lernt man halt schon extrem viel. Und wenn man jetzt z. B. im nächsten Jahr das gleiche Thema nochmal kurz wiederholt, kann man einfach im Epochenheft nachschauen [...]. Oder halt für die Arbeit, kann man nochmal überfliegen“ (G4 12. A. 38).

Dass das Epochenheft die Funktion eines nicht kommerziellen Lernmediums hat, stellt hohe Ansprüche an seine Qualität. Seinen Wert als Wissensspeicher hält Claudine für unbestritten:

„Ja, also es ist definitiv ziemlich hilfreich, ähm, wenn man da eine sehr konzentrierte Zusammenfassung ähm des Stoffes auch in einem Zusammenhang zueinander hat, nicht bloß äh Daten und zusammenhangslose Stichpunkte [...]. Herr A. schätzt das Epochenheft auch sehr und ich denke ähm, das erfüllt dann auch für den Schüler einen großen Nutzen“ (G5 12. A. 17).

Dieses Bildungspotenzial schätzen Schüler*innen verschiedener Leistungsniveaus, um sich auf den Test vorzubereiten.

4 Empirische Ergebnisse zu Selbstständigkeit und Bewertung

„Also der Hefter spiegelt ja auch immer die Selbstständigkeit wider. Als wir jetzt unseren Hefter [Epochenheft, MSH] bekommen haben, hab ich mir gedacht: Das ist doch Waldi pur! Das ist doch Waldi pur! Weiß, weiß (viele lachen), weiß, weiß, kein einziger Fleck. [...] Aber als ich, ähm, dann jetzt erfahren hab, was Herr Z. [...] seine Hintergrund, was, was sein Gedanken dazu ist, dass wir auch wirklich uns selber einbringen, das war für mich, echt, das ist doch super“ (G3 10. A. 193).

Am Beispiel von Vics Aussage lassen sich einige Ambivalenzen aufzeigen, die von Vorgaben der Lehrkraft, Erwartung reinlichen Arbeitens und der Selbstständigkeit der Schüler*innen handeln und im Folgenden ausgeführt werden.

4.1 Selbstständigkeit und Individualisierung

Im Waldorf-Lehrplan werden Lehrbücher als „passive Lehrmittel“ bezeichnet (Richter 2016, S. 61). Valeria dagegen ist aktiv:

„Also mir macht es Spaß, 'nen Hefter [meint Epochenheft, MSH] zu gestalten und so zu ent-, sehen, wie sich das entwickelt, und dann durchzublättern und sehen: Ah, das ist so Meins!“ (G3 10. A. 203).

Hier zeigt sich das Bedürfnis nach Individualisierung und eigener Gestaltung des Heftes; darauf könne man dann auch stolz sein, ergänzt Leo (G3 10. A. 206). Andererseits reicht Valeria – und anderen in der Gruppe – das noch nicht aus:

„Ja also, 'n eigentlich richtig sinnvoller, eigener Hefter wäre, alle Stichpunkte aufzuschreiben, die einem in den Kopf kommen, die einen interessieren, was man nicht versteht. Und wenn man das einfach sammeln würde, das wär' wirklich was von sich. Aber wenn man Textaufgaben bekommt und da hat ja f-, fast jeder so das gleiche, da hast du dann 'nen Ordner mit so 'n paar Abweichungen, vielleicht mal 'ne andere These oder so. Aber es ist eigentlich die Epoche, 30 Mal aufgeschrieben [...]. Es gibt Themen, die interessieren mich leider in Geschichte nicht und da würd ich, z. B., n-, nicht mal [...] irgendwie 'ne Seite oder so schreiben, und da gibt's andere Themen, die vielleicht nur ganz kurz erwähnt wurden, da würd ich dann drei Seiten drüber schreiben wollen (lacht, andere auch) oder so“ (G3 10. A. 212).

Diese Zehntklässlerin würde gerne eine individuelle Gewichtung einbringen, statt nur einen Spiegel der Epoche abzuliefern. Leo ergänzt die Frage der Adressierung:

„[...] der Hefter ist einfach so 'n bisschen noch so 'n Zusatz, den ich, find ich, einfach manchmal gar nicht brauche. So dass man den Hefter so passend für den Lehrer führt. Ich führ' doch den Hefter für mich, und nicht für den Lehrer! [...] F]ind ich immer total schwierig, da irgendwie so zu kucken, wie man das macht. Deswegen [...] mag ich's nicht, diese Hefterabgabe und so“ (G3 10. A. 208).

4.2 Bewertung durch die Lehrkraft

Leos ambivalente Antizipation der Heft-Bewertung präzisiert Sarah:

„Und ich [...] finde, das muss man irgendwie so selber sehen, wie man das vom Lehrer abhängig macht. Weil, man kennt die Lehrer ja so 'n bisschen“ (G3 10. A. 201). Vic meint über diesen Lehrer: „Ihm geht es, glaub ich, gar nicht darum, dass es einfach, was wir sagen, alles richtig ist oder seiner Meinung entspricht. Ihm geht's darum, dass es eher 'n Arbeits- und 'n Lernprozess sieht“ (G3 10. A. 202).

Sarah erwartet beim gleichen Lehrer die Vorgabe, eigene Meinungen einzubringen:

„Und ich find jetzt bei Herr Z., da weiß man einfach, dass er das nicht so bewerten wird, einfach nach dem Inhalt, wie er das findet, sondern vielleicht auch sich Gedanken über die Meinung macht, die man selber reingebracht hat. Und, äh ich finde, deswegen kann man das bei ihm eigentlich gut so machen, weil er hat uns das eigentlich auch so vorgegeben“ (G3 10. A. 201).

Andere Lehrer*innen geben – oder Schüler*innen nehmen? – mehr Raum für individuelles Gestalten. Als problematisch beurteilen einige Befragten, dass ihre mitunter sehr persönlich ausgestalteten Epochenhefte überhaupt evaluiert würden oder stellen fest, dass ihre Bewertung nicht mit der ihrer Lehrer*innen übereinstimmt, z. B. Lucia:

„[M]anchmal hat man total unordentlichen Hefter, aber [...] für einen selbst ist der total super [...]. Deswegen find ich das eigentlich blöd, wenn der Hefter bewertet wird, weil das ist so komplett persönlich und oft macht, gestaltet man den nur so, dass man 'ne gute Note bekommt, und nicht damit, dass man den, damit gut lernt“ (G3 10. A. 190–192).

Dass die Benotung Fragen nach den Beurteilungskriterien der Lehrkräfte aufwirft, geht aus Leos und Lucias Aussagen hervor:

„Man entwickelt so ’nen Hefter so für sich [...]. Also ich weiß, ’s ist zwar teilweise für die Schüler gut, die sich jetzt mündlich z. B. Schwierigkeiten haben, sich zu beteiligen. Aber dann fänd’ ich’s eher besser, wenn man sagt, bei denen, denen es eher schwieriger ist oder wo’s auf der Kippe steht, dass man sich da den Hefter ankuckt. Aber, bei mir ist es eher so, der Hefter ist nach meinem Stil geführt (Lachen)...“

Lucia: „Ist bei mir genauso.“

Leo: „Und ich verstehe, was ich meine, und alles. Und dann irgend’n Lehrer fragt sich total: Was willst du’n damit ausdrücken? Und das zieht bei mir eher die Note runter [...].“

Lucia parallel: „Das ist bei mir auch so“ (G3 10. A. 196–199).

Jugendliche haben oft andere Bewertungskriterien als sie der Lehrkraft unterstellen und wünschen sich eine individualisiertere Notengewichtung auch für das Epochenheft. Daher scheint die Bewertung des Hefts im Widerstreit mit seiner Funktion als Lernmedium zu stehen, wie Bernds extrinsische Motivation zeigt:

„Aber dass eben der [Ordner, MSH] nicht mehr benotet wird, hat, glaub ich, schon ’nen großen Einfluss auf, auf die Leute [...]. Ich glaube, viele führen den nicht mehr so gut (weiblich, zustimmend: Hm.)“ (G4 12. A. 59).

Luna ergänzt den Effekt der Notenaufbesserung, „weil man nichts sagt, aber dafür ein sehr gutes Epochenheft abgibt“ (G5 12 A. 13).

4.3 Reaktionen der Geschlechter auf Anforderungen der Heftschreibung

Von Verzweiflung und Scham spricht die Erklärung des Zeit-Journalisten Tillmann Prüfer, dessen „Schulhefte [s]eine Feinde“ waren (Prüfer 2021, S. 61). Und sein Kollege Alard von Kittlitz berichtet: „[Ich] schickte mich in meine Sendung als Junge mit hässlichem Heft, Ecken abgerissen, Schmiererei, Zeichnungen und Gekritzel, alles egal.“ (Kittlitz 2021, o. S.) Sie bestätigen damit Vics Befürchtungen: „weiß, weiß, kein’ einzigen Fleck“ (G3 10. A 193).

Unter den genannten fünf Elftklässler*innen unterscheiden sich die Geschlechter in ihrer Heft-Affinität. Paul mit voller Zustimmung Antons:

„Also ich bin (lacht leise) persönlich gar kein Fan von Epochenheften, auch wenn ich sehr gut den Sinn dahinter nachvollziehen kann, aber ... es ist einfach nicht meins“ (G6 12. A. 10–11).

Dagegen Katharina:

„Also, ich liebe das, das zu führen und ich liebe es auch später wieder durchzulesen, weil man braucht den Stoff ja immer wieder“ (G6 12. A. 9).

Anton und Paul prokrastinieren z.B. mehr als Kim und andere Schülerinnen. Diese häufigen Beobachtungen aus dem Schulalltag einer breiteren stereotypfreien Analyse reflektierter Koedukation zu unterziehen, ist hier nicht intendiert.

4.4 „Unterschrift, abheften, weg!“: Prozess- statt Produktorientierung

Valeria: „Ähm, aber ich muss gestehen, ich hab noch nie irgendwie 'nen Hefter rausgekratzt aus'm Jahr davor und mir angekuckt, was ich da äh produziert habe [...], aber bis jetzt hatten die Hefter wirklich nur zentral in der Epoche eine Bedeutung für mich.“ „Unterschrift, abheften, weg! (lacht)“ (G3 10. A. 203 und 207).

In vielen Schulen muss ein*e Erziehungsberechtigte*r den Kommentar unter Heft und Test unterschreiben. Diese begutachteten Arbeitsergebnisse geben Eltern Einblicke während des Schuljahres. Der Abiturient Ferdinand konterkariert die Lehrer*innen-Absicht und sucht andere, leicht zugängliche Wissensquellen:

„Also die Lehrer haben immer gesagt, man soll mal in die Epochenhefte von den letzten Jahren gucken, aber das ist so ungenau, da guckt man lieber im Internet und bekommt es einfach mal viel genauer. Und dann kann man's auch lesen, die Schrift (allgemeine Erheiterung)“ (G1 13. A. 76).

Bernd schwankt zwischen Nutzen und Wegwerfen (G4 12. A. 58).

Wie nachhaltig bleibt die geleistete Epochenheftarbeit, wenn dem Heft während der Epoche viel, im Nachgang aber oft wenig Wert beigemessen wird? Meine These ist, dass weniger das Produkt im Vordergrund steht, sondern mehr der Prozess der Erarbeitung und Auseinandersetzung zum Lernen nützt. Inhalte und Methoden, die im Heft erübt wurden, sind in einem gewissen Umfang Besitz geworden, so dass das Heft (s)einen Zweck erfüllt hat. Waldorfpädagogisch betrachtet ist diese Prozessorientierung wünschenswert.

5 Fehlerkultur und (Binnen-)Differenzierung – praktische Konsequenzen

Aus Praxiserfahrung und Forschungsgesprächen mit Oberstufen-Schüler*innen lassen sich Vorteile, aber auch Klippen in der Handhabung des Epochenhefts – am Beispiel des Geschichtsunterrichts – erkennen.

Der Weg vom Vortrag der Lehrkraft über das Gehörte ins Geschriebene ist hürdenreich, wie meine Forschungsergebnisse nahelegen. Viele Jugendliche sehen in ihrem Heft einen Spiegel der Epoche, schauen aber doch lieber im Internet nach, um Fehler zu vermeiden. Möglicherweise verläuft die Erstellung von Hefteinträgen durch Verkürzen und Verknüpfen von Wikipedia-Einträgen, Dokumentationen und Open Educational Resources durch Schüler*innen unter dem Radar der Lehrkräfte, ebenso Übernahmen durch den täglichen Austausch im Klassenchat. Die Lese- und Schreibfreudigkeit geht eher zurück. Ob Korrigieren und Überarbeiten im Sinne Lindbergs (s. o.) funktionieren, wäre fächerübergreifend tiefer zu diskutieren.

In den Äußerungen der Jugendlichen klingt kaum an, dass von Seiten der Lehrkraft (Binnen-)Differenzierung angeboten würde. Doch Beeinträchtigungen durch LRS, ADHS, Lernbehinderung, psychische Erkrankungen etc. steigen an, Geflüchtete mit Deutsch als Zweitsprache bereichern unsere Klassen. Zu untersuchen wäre, ob traditionell-homogene Vorstellungen von Waldorf-Geschichtsunterricht Lehrkräfte dazu verleiten, wenig Differenzierungen anzubieten.

Statt Aufsätze zu schreiben, können Epochenhefte auch mit Stichwort- oder Datenlisten, Mindmaps, Randkommentaren zu Quellen aufwarten. Doch Geschichte lebt vom Erzählen, und damit handelt man sich reduzierte Narrativierungen ein. Mögliche Formen des Epochenhefts könnten ein Hörbuch, eine kollaborativ online erstellte Dokumentation oder ein Portfolio sein (Hesse 2013).

6 Ausblick

Die Untersuchung bestätigt den Befund, dass Epochenhefte eine der relativ beliebten Waldorf-Besonderheiten (Barz & Randoll 2007; Frielingsdorf 2012, S. 109) sind. Aus Sicht der Jugendlichen kommen ihnen im Geschichtsunterricht eine fast durchweg große Bedeutung und damit Bildungspotenzial zu. Die Produkte sind vielfältig und meist Gegenstand großer Anstrengung; sie werden als wichtiges Lernmedium wertgeschätzt, doch bald weggelegt. Die Meinungen der Schüler*innen über Hefte gehen in wenigen Aspekten auseinander. Dies betrifft den Gender-Gap bezüglich der Liebe zur Hefearbeit und Vorstellungen zur individuellen Gestaltungsfreiheit. Mit den Lehrenden besteht ein Dissens über die Bewertung.

Um aus dem Geschichts-Heft ein aktivierendes Lehr-Lern-Medium zu machen, müssen einige Bedingungen beachtet werden. Lehrkräfte können mit lebendigen, bildhaften Darstellungen die Verbindung der Jugendlichen mit den Inhalten initiieren: Hierauf muss die Ausbildung Wert legen. Das Mitschreiben bewirkt eine unerwünschte Bewusstseinsspaltung, darüber sollte reflektiert werden. Das Internet scheint Informationen in Fülle zu bieten; in dessen kritische Nutzung ist einzuführen. Hausaufgaben gelten zunehmend als verpönt, aber treffliches Erzählen bedarf des Übens. Die Begleitung der Epochenheftarbeit im Dialog und Verbesserungen durch die Lehrkraft erfolgt besser zeitnah. So behält das Epochenheft durch die hohe Eigenaktivität der Schüler*innen seine Bedeutung für den Waldorf-Geschichtsunterricht.

Literatur

- Barz, Heiner & Randoll, Dirk (2007): Einleitung: Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung. In: dies. (Hrsg.): Absolventen von Waldorfschulen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 13–23.
- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit – ein Beitrag zur Medienbildung. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 259–273.
- Esterl, Dietrich (2005): Was geschieht in Geschichte? Zum Geschichtsunterricht an der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Frielingsdorf, Volker (2012): Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hartung, Olaf (2010): Historisches Lernen und (Schreib-)Kultur. Zur Bedeutung einer „Kulturtechnik“ für das Geschichtslernen. In: ders. (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 67–79.
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: Erziehungskunst, 2018/11, S. 24–27.
- Hesse, Maria-Sibylla (o.J.): Wie verstehen Schüler*innen Geschichte? Sinnproduktion am Beispiel der Waldorf-Oberstufe. Eine empirische Studie (in Vorbereitung).
- Hesse, Sibylla (2013): Selbstständiges Lernen im Fach Geschichte. In: Erziehungskunst, 2013/4, S. 16–19.
- Hodel, Jan (2013): Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern: hep.
- Kittlitz, Alard von (2021): Null-Uhr-Illusionen. In: Die Zeit, 30.1.2021. Online: www.zeit.de/2022/01/neujahrsvorsaeetze-2022-silvester (Abruf 18.2.2024)
- Lindenberg, Christoph (1994): Riskierte Schule – Die Waldorfschulen im Kreuzfeuer der Kritik. In: Bohnsack, Fritz & Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 350–367.
- Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard & Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2022): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prüfer, Tillmann (2021): „Schulhefte waren gestern“. In: Zeit-Magazin, 14.10.2021, S. 61.
- Richter, Tobias (Hrsg.) (2016): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Zech, M. Michael (2012): Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zech, M. Michael (2018a): Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. In: Sigler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, Michael (Hrsg.): Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 56–72.
- Zech, M. Michael (2018b): Geschichte. In: Sigler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, Michael (Hrsg.): Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 289–346.
- Zech, M. Michael (2019): Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen. Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung in hybriden Lebenswelten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 70, 3/4, S. 199–215.

III Epochenhefte – Methoden, Variationen, Innovationen

Übergang vom Analogen ins Digitale: eine medienpädagogische Einordnung des Epochenhefts in der oberen Mittelstufe

Karoline Kopp

Zusammenfassung

Durch die sich rasant verändernden Lebensbedingungen unter dem Einfluss digitaler Medien wird die Wirklichkeit zunehmend in zusammenhanglosen Einzelaspekten erfahren und es geht das Gefühl für das Weltganze verloren. Eine zukunftsfähige Erziehung zu ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit sowie medialer Mündigkeit erfordert aber als Schlüsselkompetenz ein systemisches Denken. Die im Jugendalter auszubildende Urteilsfähigkeit bedingt daher, dass Losgelöstes im Zusammenhang erfahren und reflektiert werden kann. Der Beitrag zeigt, dass ein entsprechender methodischer Einsatz von Epochenheften die Einbettung von Lerninhalten in Gesamtzusammenhänge verstärken sowie Struktur-, Schreib- und Medienkompetenz fördern kann, ohne dass dafür zusätzliche Unterrichtszeit aufgewendet werden muss.

1 Einleitung

Heranwachsende sollen sich heute in einer medialen, technisch hochkomplexen, ökonomisierten, globalisierten und von schier undurchschaubaren Netzwerksystemen durchsetzten Welt beheimaten. Dabei kann eine Eigenschaft dieser Welt mit „Zersplitterung“ oder „Atomisierung“ bezeichnet werden, die sich auf die uns umgebenden Inhalte auswirkt (Hübner 2015, S. 273). So wird beispielsweise Bewegung in Filmen aus Einzelbildern zusammengesetzt, Produkte sind oft Teil internationaler Fertigungs-, Liefer- und Eigentumsketten mit teils erheblichem sozioökonomischen Sprengstoff, während wir uns in zersplitterten Datenpaketen über das Internet in Millisekunden Musikdaten vom anderen Ende der Welt herunterladen können. Es ist eine Grundsignatur der Zeit, dass sich Ausschnitte aus der bewussten, lebendigen Wirklichkeit der Welt herauslösen und der Bezug zum Ganzen verloren geht bzw. nicht bewusst ist. Der Mensch muss sich in dieser ihm so präsentierten Welt zurechtfinden. Dies bedingt, dass er die Fähigkeit erlangt, losgelöste und zusammenhanglose Fakten wieder in komplexen Zusammenhängen zu denken und dabei die eigene Situation zu reflektieren. Hübner (2015, S. 274) sieht die Voraussetzung dafür im Aufbau eines umfassenden Wissenshintergrunds und formuliert als Aufgabe der Pädagogik das Setzen eines deutlichen

Gegengewichts: „Pädagogik hat den jungen Menschen zu zeigen, wie man sich Wissen erarbeitet, das heißt auch sie zu befähigen, aus zusammenhanglosen Informationsteilen für sich einen Zusammenhang zu schaffen.“ (ebd., S. 275 f.) Mit Blick auf eine zukunftsfähige Erziehung zu ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit sowie medialer Mündigkeit muss neben dem analytischen das Zusammenhänge erfassende, systemische und lebendige Denken als Schlüsselkompetenz von Schüler*innen angesehen werden (Bollmann-Zuberbühler et al. 2016; Wiehl 2022). Dabei werden im Anschauen eines Phänomens nicht klar konturierte Definitionen abgerufen, sondern das Wahrgenommene in der Vergegenwärtigung „als einem Ideenkosmos angehörend im Denken erlebt“ (Wiehl 2022, S. 30).

Das Epochenheft kann bereits in den Mittelstufenklassen fünf bis acht sowie darauf aufbauend in den Oberstufenklassen als Unterrichtsmethode eingesetzt werden, die die Ausbildung systemischen Denkens und einer grundlegenden Medienmündigkeit im schulischen Bereich fördern sowie ein digitales Arbeiten der Schüler*innen in der Oberstufe vorbereiten kann. Elemente, die dazu schrittweise integriert werden können, sind einerseits formaler Natur, andererseits aber auch gestalterischer, urteilsbildender und systemischer Natur. Im Folgenden werden methodische Aspekte vorgestellt und deren schrittweise Einführung dargelegt.

2 Formale Elemente

Der Epochenunterricht an Waldorfschulen zeichnet sich dadurch aus, dass ein Thema in einzelne Teilgebiete untergliedert und über drei bis vier Wochen im täglichen Hauptunterricht weiterentwickelt wird (Beitrag von Kapferer in diesem Band). Im Gegensatz zu einer längerfristigen Unterrichtsreihe in Fachstunden, besteht im Epochenunterricht die Möglichkeit, sich vertieft auf ein Thema einzulassen und es aus verschiedenen Blickrichtungen in seinen diversen Aspekten zu beleuchten und zu analysieren. Eine Herausforderung dabei ist es jedoch – wie bei jeder Unterrichtsreihe – bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für den inneren Zusammenhang des Epochenstoffs und eine gedankliche Synthese der verschiedenen Teilkomplexe zu fördern.

2.1 Verzeichnisse als Stütze für Systemdenken

Ein formales Element, das dazu beitragen kann, sind Verzeichnisse. Diese können über die Klassenstufen fünf bis sieben langsam aufgebaut werden bis hin zu einer feinen Ausdifferenzierung in Klasse acht und können in der Oberstufe (Klasse 9 bis 13) als Grundlage für größere (Projekt-)Arbeiten, wie einer Biografie- oder Facharbeit, dienen. So werden in Klasse fünf beispielsweise zunächst nur neue Überschriften in das Inhaltsverzeichnis übertragen und in Klasse sechs dann

die Seitenzahlen hinzugefügt. In Klasse sieben ist die Gliederung in einfache Unterkapitel bzw. Abschnitte denkbar, die mit a, b, c etc. bezeichnet werden. Spätestens in Klasse acht sind die Schüler*innen in der Lage, Kapitelgliederungen mit mehreren Abschnitten und sogar Unterabschnitten in Inhaltsverzeichnissen zu verstehen und anzuwenden.

Ebenfalls können ab Klasse sieben oder acht weitere Verzeichnisse wie Glossare, Bildverzeichnisse oder Quellenablagen in Epochenhefte integriert werden. Für Letzteres bietet sich der Geschichtsunterricht sehr gut an. In den hinteren Umschlag des Epochenhefts wird ein Hefter für lose Blätter eingeklebt, der als Ablage für Quellentexte dient. Entsprechend nummerieren die Schüler*innen die verschiedenen Quellen jeweils nach Erhalt mit Q1, Q2 etc., während im Epochenheft an der richtigen Stelle jeweils ein Verweis auf die entsprechende Quelle im Anhang erfolgt. Profis unter den Schüler*innen nummerieren die abgehefteten Quellen zusätzlich mit lateinischen Ziffern und nehmen sie ebenfalls ins Inhaltsverzeichnis auf. In höheren Klassen kann in diesem Zusammenhang eine wissenschaftliche Zitierweise, wie beispielsweise die gängige APA-Zitierweise, eingeführt und so die formalen Anforderungen für Facharbeiten oder Essays zum Epochenabschluss im Analogen angelegt werden.

Um den Schüler*innen die Erstellung der Inhaltsverzeichnisse zu erleichtern und diese zu begleiten, ist es sinnvoll, das Verzeichnis vor allem in den Mittelstufenklassen für alle, beispielsweise an der Vorderseite der Tafel oder an einem zusätzlichen Board im Klassenzimmer, sichtbar zu machen und jeden Tag zu ergänzen. Das hat den Effekt, dass die Schüler*innen über die gesamte Epoche hinweg die bereits erarbeiteten Inhalte vor sich sehen und sie durch wiederholte Rezeption in einen Sinnzusammenhang stellen können.

2.2 Visualisiertes Arbeiten und Denken auf vernetzten Ebenen

Wirklich durchdrungen und ins Bewusstsein gehoben werden die Struktur und die Vielschichtigkeit eines Themas erst, wenn das Inhaltsverzeichnis im Unterricht immer wieder miteinbezogen wird. Beispielhaft soll dies in der ersten Geschichtsepoche der achten Klasse zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte gezeigt werden.

In dieser Epoche geht es darum, die Schüler*innen in das *Hier und Jetzt* zu begleiten und den technisch-zivilisatorischen Fortschritt der vergangenen 250 Jahre zu vermitteln. Leitfragen dabei sind: Wie ist die Welt so geworden? Wie funktioniert z. B. eine Straßenbahn oder ein Handy und wie kam es zu der Erfindung dieser Dinge? Gelehrt wird Geschichte als Vernetzung von Ereignissen, indem globale, vielschichtige, nicht vereinfachende Bezüge zwischen verschiedenen Ebenen und Schichten hergestellt werden, indem also systemisches Verstehen angewendet wird. Die Epoche lässt sich funktional in die drei

Hauptkapitel „Geschichte der Rohstoffe“ mit Unteraspekten wie Kohle, Öl, Strom etc., „Geschichte des Verkehrs und der Kommunikation“ mit den Teilbereichen Verkehrswege, Verkehrsmittel, Kommunikationswege und -mittel (Ausbreitung in Raum und Zeit) sowie deren „Ökologische und soziale Folgen“ gliedern, die ebenfalls in mehrere Unteraspekte unterteilt sind (Zech 2023, S. 10 ff.).

Angesichts der sehr hohen Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Themas ist es den Schüler*innen eine große Hilfe, wenn sie das Verzeichnis offen im Klassenraum sehen und inhaltlich immer wieder bereits Behandeltes durch die von der Lehrkraft hergestellten Bezüge zum Inhaltsverzeichnis reflektieren können. Die Visualisierung des Erarbeiteten, die natürlich auch in Form einer Mindmap gezeigt werden kann, stellt jeden Teilbereich in einen Gesamtzusammenhang.

2.3 Die Umkehrung: Recherche und eigenständige Gliederung

Aufbauend auf dem anhand des gegliederten Epochenhefts erlangten Verständnis von Untergliederung großer Zusammenhänge in Teilaspekte, können die Schüler*innen nun beginnen, eigene Themen selbstständig in Dokumentform zu gliedern. Ein Anlass zum einfachen Einstieg bietet sich beispielsweise beim Erstellen von Praktikumsberichten oder Projektarbeiten, die Schüler*innen selbstständig nach Kapiteln und Abschnitten strukturieren und in Heften mit Verzeichnissen dokumentieren. Anspruchsvoller sind komplexe Rechercheaufträge wie die Biografiearbeit in Klasse acht und neun, bei der die formalen Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens geübt und dann bereits in den digitalen Bereich, etwa durch die Einführung von Textverarbeitungsprogrammen und die Nutzung von Formatvorlagen und automatischen Verzeichnissen, übertragen werden.

3 Gestalterische und rechtliche Elemente

3.1 Layout

Eine Kernvoraussetzung von Mündigkeit in einer stark medialisierten Welt ist neben einem grundsätzlichen Verständnis der uns umgebenden Technik auch eines für die Wirkungen der gezielt unter bestimmten Kriterien und Absichten gestalteten medialen Produkte und Räume. Grundsätzlich geht es dabei beispielsweise um das Erleben von Farbwirkungen in Textteilen wie Überschriften, die Beeinflussung von Leser*innen durch räumliche Anordnung von Text- und Bildbausteinen oder die Wirkungsweise von Werbung.

Die Grundlagen für ein Verständnis von Layout und Leseorientierung können in der Epochenheftarbeit sehr gut gelegt werden, um den Umstieg auf das digitale Erstellen von Textprodukten zu erleichtern und vorzubereiten. Dafür

geeignete Elemente sind beispielsweise Schrift- und Überschriftenarten, Farbflächen, Randabstände, Einzüge, Informationskästen, Bilder. Es ist sinnvoll, darauf zu achten, dass in der Arbeit mit analogen Epochenheften bereits die gleichen Begrifflichkeiten verwendet werden, denen die Schüler*innen später im Digitalen wieder begegnen. Beispielsweise werden bei Bildern und Informationskästen Textfluss und Zeilenumbruch thematisiert und unter ästhetischen Gesichtspunkten der Abstand zwischen umfließendem Text und Bild sowie die Positionierung von Objekten (Bilder, Formen etc.) erörtert. Auch können die Schüler*innen verschiedene Schriftarten zur Unterscheidung von Kapitelüberschriften und Abschnitten selbst entwickeln; hingegen werden Fachausdrücke wie Zeilenabstand, Blocksatz, Flattersatz, Silbentrennung oder Umbrüche von der Lehrkraft eingeführt.

Wenn diese Grundlagen und Begrifflichkeiten des Layouts für die Epochenheftarbeit eingeführt sind, fällt es Schüler*innen leichter, die Gestaltung digitaler Medienprodukte zu durchschauen und ihre über Jahre erworbenen Kenntnisse analoger Gestaltung und Strukturierung auf ein digitales Arbeitsmedium zu übertragen (Beitrag von Glaw in diesem Band).

3.2 Wissenschaftliche und presserechtliche Standards

Anknüpfend an die formalen und gestalterischen Grundlagen bietet die Epochenheftarbeit einen guten Einstieg, um Schüler*innen für Urheber- und Bildrecht sowie die Standards wissenschaftlichen Arbeitens wach zu machen. Dies kann, wie oben dargestellt, mit einer Sammlung von Quellen beginnen und sich in Zitierregeln fortsetzen, wenn aus Textpassagen referiert wird, und bis hin zu Literaturangaben in einem Extraverzeichnis führen.

Bild- und Urheberrechte sind angesichts der starken Nutzung sozialer Medien ein wichtiges medienpädagogisches Bildungsziel in der oberen Mittelstufe. Bildquellen können in die Epochenheftarbeit eingeführt werden, indem zuerst selbstgemalte Bilder und dann ausgedruckte Abbildungen sowie Fotografien und Grafiken eingefügt werden. Hinzu kommen auch Bildbeschreibungen, die in Boxen unter die Bilder gesetzt werden. Wesentlich ist das regelmäßige Tun und der damit verbundene Übergang ins Gewohnheitsmäßige. Eine sinnvolle Erweiterung ist eine Unterrichtseinheit zu Bildrechten und den rechtlichen Konsequenzen bei deren Verletzung. Analog kann dies über die Zitiervorgaben auf den Umgang mit geistigem Eigentum und die rechtlichen Folgen von Plagiaten übertragen werden. Ein schülernahes Beispiel ist das Abschreiben bzw. Plagiierten eines Testes.

4 Transfer: Vom Epochenheft zur Medienproduktion

4.1 Digitale Hefte

Der Übergang vom analogen Heft ins digitale Arbeiten lässt sich mit einem digitalen Heft erreichen, bei dem jede*r Schüler*in ein eigenes Heft – anstatt analog mit der Hand – mit einem Textverarbeitungsprogramm verfasst und so die Möglichkeit zur Nutzung automatischer Verzeichnisse und digitaler gestalterischer Elemente üben kann (Heine 2013). Dabei ist auf eine gemeinsame Reflexion der Vorzüge und Nachteile des digitalen gegenüber dem analogen Arbeiten zu achten. Wesentlich für eine gelingende Umsetzung ist die Art der Ausstattung der Schule einerseits mit digitalen Schülerarbeitsgeräten und andererseits mit einer in der Schule und zu Hause zugänglichen Speichermöglichkeit, etwa in Form eines schulserverbasierten Cloudangebots.

Eine komplexere Art der Einführung digitalen und zugleich kollaborativen Arbeitens ist die agile Produktion differenzierter Medienprodukte. Sie wird am Beispiel der Herstellung einer Zeitung exemplarisch gezeigt. Abhängig von der jeweiligen Klassenstufe ist die Anwendung ganz anderer medialer Produktformen, etwa Webseiten, Blogs, Film- oder Audioproduktionen, aber auch selbst erstellter Apps oder Spiele denkbar.

4.2 Zeitung als Form des Epochenhefts

Das Epochenheft in einer Klasse oder sogar klassen- und schulübergreifend durch eine Zeitung zu ersetzen, bietet sich in Mittelstufenklassen als Produktform am ehesten an, da die Schüler*innen in der Klasse acht oder neun in der Regel erst das Tastaturschreiben erlernt haben und eine Zeitung sozusagen eine analog-digitale Mischform darstellt, an der prinzipiell jeder Aspekt des Publizierens und Strukturierens in anschaulicher Weise geübt werden kann. Dazu gehören Recherchieren, Erstellen verschiedener Textsorten, layouterisches Aufbereiten, Beachten von Regeln des Bild- und Urheberrechts, das Geschäftsmodell, die Rolle von Werbung, Leserorientierung bis hin zu Teamwork und der Synthese eines atomisierten Artikelkonvoluts zu einem sinnvoll gestalteten Produkt. Angesichts der Fülle an Lern- und Entwicklungsgelegenheiten hat eine Zeitung den Vorteil, dass sie hochintegrativ eingesetzt und fach- sowie klassenübergreifend in Einzelteilen in Unterrichte integriert werden kann. Natürlich kann eine komplett analoge Zeitungsepoche in der sechsten oder siebten Klasse dem hier vorgestellten Ansatz vorgelagert werden.

Der Umgang mit der Zeitung als digitales Epochenheft soll am Beispiel einer achten Klasse für die Fächer Deutsch, Ethik, Physik, Geographie, Geschichte und Medienkunde gezeigt werden. Mit einer einfachen Aufgabenstellung ist es möglich, die Inhalte und Entwicklungsaufgaben dieser Fächer zu integrieren und gleichzeitig wesentliche Grundlagen des digitalen Arbeitens und Publizierens zu vermitteln. Eine Aufgabe könnte zum Beispiel lauten: „Erstellt als Klasse ein Magazin mit dem Titel ‚Mensch und Maschine – durchschaue die Welt, die dich umgibt‘ für Leser*innen im Alter von etwa 12 Jahren“. Ein zuerst in Kleingruppen, dann im Plenum durchgeführtes Brainstorming führt zu einer Mindmap mit verschiedenen Leitthemen wie Computertechnik, Künstliche Intelligenz, Soziale Netzwerke, digitales Lernen, Geschichte der Medien, die sich wiederum in Einzelartikeln wie „Was ist das Internet und wie kommt es in unseren Computerraum?“ oder „Warum macht Instagram eigentlich süchtig?“ oder „Welche Technik steckt in selbstfahrenden Autos?“ widerspiegeln. Die Rolle der Lehrkraft ist es an dieser Stelle, den Schüler*innen Hilfestellung beim Strukturieren zu geben und die Fülle an Themenideen zu clustern.

Zum Einstieg in die Produktionsarbeit kann ein geeignetes Thema gewählt werden, das sich in so viele Einzelteile zergliedern lässt, dass in Einzelarbeit oder Zweiertteams von jeder*jedem Schüler*in ein Bruchteil des ersten Artikels erstellt werden kann. Eine Möglichkeit, die sogleich das Kennenlernen der zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel integriert, wäre das Verfassen eines Artikels über die Funktionsweise der digitalen Schulplattform, der in Einzelaufträgen („Erkläre, wie man sich auf der Schulplattform einloggt“, „Erkläre, was man tun muss, wenn man sein Passwort vergessen hat“ oder „Stelle die Funktion ‚Gemeinsame Dateien‘ vor und erkläre ihre Funktion“) bearbeitet wird. Die entstandenen Einzelartikel werden dann im Plenum zu einem Artikel zusammengeführt, wobei die Lehrkraft direkt auf das Layout eingehen kann.

Die Durchführung dieses Beispiels zeigt, dass das Layouten zunächst nur exemplarisch in der großen Gruppe möglich ist, um dann im Sinne einer Begabtenförderung eine kleine Gruppe von Layoutspezialisten auszubilden, die das Magazin für alle in einem Layoutprogramm setzen. Auf einfacherem Niveau kann diese Kompetenz für die Herstellung anderer Produkte wie Praktikumsberichte, Visitenkarten oder Ähnliches außerhalb des Zeitungsprojekts geübt werden, wobei es sehr gut für die Klassengemeinschaft ist, wenn einige Expert*innen die Lehrkraft unterstützen können.

In einem weiteren Schritt können dann thematisch unterschiedliche Einzelartikel an alle Schüler*innen vergeben werden, die je nach Kompetenzniveau durch Recherchematerialien von der Lehrkraft ergänzt werden können. Dabei sind für die Arbeitsaufträge genaue Vorgaben zu den Formalien zu machen, etwa Angaben zu Autorenzeile, Bildquellen und Literaturhinweisen. Die Artikel werden wie

Referate in Einzel- oder Kleingruppenarbeit produziert und der Gesamtklasse präsentiert. Anschließend synthetisiert das Layoutteam die Inhalte in Form eines Magazins, wobei unter anderem die Wirkmächtigkeit grafischer Details wie Schriftarten, Farben oder Platzierung sowie das Blättermachen, also die Anordnung der Inhalte im Heft, wiederum mit der ganzen Klasse erarbeitet wird. Am Beispiel der Finanzierung der Druckkosten lassen sich Fragen der Wirtschaftlichkeit und Werbung aufgreifen. Das fertige und schließlich gedruckte Produkt ist ein gemeinsames Epochenheft, das den Charakter und das Aussehen eines professionellen Magazins trägt und sogar an Schulfesten verkauft werden kann.

Der Schwierigkeitsgrad des Projekts „Epochenheft als Zeitung“ kann über die Themenwahl festgelegt werden. So ist es für eine siebte oder achte Klasse sinnvoll, die pädagogisch intendierte „Beheimatung“ (Hübner 2022, S. 60) in der Welt zu unterstützen durch Themen, die das direkte Lebensumfeld der angehenden Jugendlichen aufgreifen und zu einem Verständnis der sie umgebenden Welt beitragen. Dies kann von der Frage „Wer arbeitet eigentlich im Schulbüro?“ bis hin zu „Wie kommt der Strom in die Steckdose unserer Schule?“ oder „Wie wird der Fahrplan der öffentlichen Verkehrsmittel organisiert, sodass alle Schüler*innen unserer Stadt morgens pünktlich im Klassenzimmer sitzen können?“ reichen.

In höheren Klassen sollten Magazine in Form von Fachzeitungen an den Epochenstoff angepasst eingesetzt werden. Beispiele dafür sind eine Zeitung über Demokratie in einer zehnten oder elften Klasse, die in die Sozialkundeepoche integriert wird, oder ein Magazin mit dem Titel „Faust – Individuation, Ego und Ökonomie“ als fächerübergreifendes Epochenheft in Deutsch und Wirtschaft der Klassenstufe zwölf (Kopp 2021).

Ein wesentlicher Vorteil von tatsächlich für eine Veröffentlichung vorgesehenen Publikationen im Vergleich zu einem herkömmlichen Epochenheft ist die gesteigerte Möglichkeit, bei den Schüler*innen Selbstwirksamkeits- und Kohärenzgefühle zu erzeugen, also jene Gefühle, die entstehen, wenn die Welt als durchschaubar, gestaltbar und sinnvoll erlebt wird (Antonovsky 1997). Dabei kann man beispielsweise dem Konzept „p-wise“ folgen, das fünf Grundprinzipien für guten Unterricht mit Medien benennt: produktionsorientiert (p), Weltbezug herstellend (w), integriert (i), sinnstiftend (s) und entwicklungsfördernd (e) (Glaw 2021).

Diese Kategorien sind sowohl für traditionell geführte Epochenhefte als auch für alle Formen von (teil-)digitalen Erweiterungen und Verwandlungen der Heftführung in Betracht zu ziehen. Während die hier vorgestellten Struktur- und Verzeichnismethoden eine vorwiegend integrierende und entwicklungsfördernde Signatur haben, spricht der komplexere Transfer zu hoch kollaborativen, zur Veröffentlichung bestimmten Medienproduktionen vor allem die Sinnstiftung und die Produktorientierung sowie je nach Thema den Weltbezug an.

5 Fazit

Epochenhefte müssen keine reinen Dokumentationsmedien sein, in denen Schüler*innen ihre Lerninhalte reflektieren und zusammenfassen, sondern können methodisch zur Schulung von systemischem Denken, Medienkompetenz und kollaborativem sowie wissenschaftlichem Arbeiten eingesetzt werden. Insbesondere in Mittelstufenklassen lässt sich so bei vielen Schüler*innen ein Verständnis von Gesamtzusammenhängen verstärken und teilweise überhaupt erst erreichen. Dabei ist zu beobachten, dass diejenigen Schüler*innen, die sich auf der fachlich-denkerischen Ebene noch schwertun, überdurchschnittlich von strukturellen Stützen profitieren, die die Ausbildung komplexerer Denkformen anregen. Durch die Integration von layouterischen sowie wissenschaftlich-formalen Elementen bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Medien-, Schreib- und Strukturkompetenz im laufenden Unterricht zu schulen, ohne dass dafür zusätzliche Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt werden muss.

Wesentliche Voraussetzung dafür, dass dieser methodische Griff nicht zu strukturlastigen Einseitigkeiten im Unterricht führt oder gar den fachlichen Stoff verdrängt, ist eine sehr kleinschrittige Einführung und differenzierte Vorbereitung durch die Lehrkraft. Deren eigene Medienmündigkeit und Kompetenz im entwicklungsgemäßen Abwägen der gewählten Epochenheftmethodik und deren (möglichst) nahtlose Integration in Epocheninhalte und andere Unterrichtsmethoden ist entscheidend für den Lernerfolg der Schüler*innen.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit – ein Beitrag zur Medienbildung. In: Wiesel, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 159–274.
- Bollmann-Zuberbühler, Brigitte; Strauss, Nina-Cathrin; Kunz, Patrick & Frischknecht-Tobler, Ursula (2016): Systemdenken als Schlüsselkompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine explorative Studie zum Transfer in Schule und Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (3), 2016, S. 368–383. Online: doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9499 (Abruf: 15.11.2023).
- Glaw, Franz (2021): Medienpädagogik und Gesundheit. In: Journal für Waldorfpädagogik, 2/2021, S. 63–96.
- Heine, Silvana (2013): Epochenheft per Textverarbeitung, Waldorf-IT. Online: www.waldorf-it.de/2013/11/epochenheft-per-textverarbeitung/ (Abruf: 15.11.2023).
- Hübner, Edwin (2015): Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Hübner, Edwin (2022): Medienpädagogik: Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Kopp, Karoline (2021): Digitale Zeitungsredaktion. In: Erziehungskunst, 4/2021. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/digitale-zeitungsredaktion (Abruf: 12.02.2024).

- Kopp, Karoline (2022): Die Mittelstufenlücke füllen, *Erziehungskunst*, 10/2022, S. 9–14. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/die-mittelstufenluecke-fuellen (Abruf: 12.02.2024).
- Kranich, Ernst-Michael (1999): *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1977/2002): *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten, Freiburg/Br.: Walter.
- Steiner, Rudolf (1987): *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik, 1921–1922*. 4. Auflage. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wiehl, Angelika (2022): Lebendige Begriffe und ganzheitliches Denken – ein „Fähigkeitenpotenzial“. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 29–42.
- Zech, Markus M. (2020): *Geschichte – Mittelstufe. Die Entstehung der modernen Zivilisation: Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziale. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer zum Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Zech, Markus M. (2023): *Geschichte – Mittelstufe. Die Entstehung der modernen Zivilisation: Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales*. 2. Auflage: Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

Epochenhefte, Ordner und Portfolios – Lernen in der Oberstufe

Ulrike Sievers, Martyn Rawson

Zusammenfassung

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, ein Bewusstsein für die vielfältigen Aspekte der Arbeit mit Epochenneft bzw. Epochenordner zu schaffen und aufzuzeigen, wie die Heftarbeit die Lernprozesse der Schüler*innen begleiten und fördern kann. Die eng mit der Unterrichtsarbeit verknüpfte Heftarbeit wird im Kontext von Dokumentationsfähigkeit, Urteilsbildung und Medienkompetenz betrachtet. Beispiele zeigen, wie Lernende die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Stimme zu entwickeln und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Auch entsteht so Raum für Diversität. Abschließend wird die Rolle von Feedback und formativem Assessment beleuchtet.

1 Einleitung

Die Epochenneftarbeit in den Klassen 9 bis 13 baut auf den Erfahrungen der Unter- und Mittelstufe auf. Fachlehrer*innen werden schnell feststellen können, welche Eigenarten sich in der jeweiligen Klasse entwickelt haben, um das Angelegte neu zu greifen und Formen der Dokumentation zu entwickeln, die dem Alter der Schüler*innen angemessen sind. Dazu hilft es zu definieren, warum die Schüler*innen Hefte oder Ordner führen, was sie daran erleben und lernen können und welchem Zweck diese Arbeit dienen soll. Die Dokumentation des eigenen Lernens durch die Schüler*innen ist eines der generativen Prinzipien der Waldorfpädagogik (Rawson 2019). In diesem Beitrag möchten wir auf folgende Aspekte näher eingehen: Ästhetisches Bewusstsein, Urteilskraft und Medienkompetenz; Dokumentationsfähigkeit und gedankliches Strukturieren, selbstständiges Arbeiten; Feedback-Kultur und Assessment.

Unsere persönlichen Erfahrungen der letzten 20 Jahre liegen im Bereich des Fremdsprachen- und Fachunterrichts in den Klassenstufen 7 bis 13, so werden sich unsere konkreten Beispiele auf diese Altersstufen beziehen. Gleichwohl ist es gerade bei so einem übergreifenden Thema wie der Heftarbeit wichtig, im Blick zu behalten, wo eine Praxis beginnt und wo sie hinführen soll. Insofern erscheint ein kollegialer Austausch über die verschiedenen Aspekte, die die Epochenneft-Praxis einer Schule betreffen, mit Klassen- und Fachlehrkräften, unabhängig von Altersstufe und Fach, sinnvoll.

In der Praxis hat es sich bewährt, dass jedes Klassenkollegium zu Beginn des Schuljahres klärt, wer welche Schwerpunkte legt, in welchem Kontext die Jugendlichen die Gelegenheit erhalten, die verschiedenen Aspekte zu vertiefen, die bei der Arbeit mit Epochenheften anklingen; ob es darum geht, das Wesentliche darzustellen oder grafisch zu präsentieren, eine Materialsammlung als Hilfsmittel für Klausuren oder Wiederholungen zu erstellen oder einzelne Lernschritte zu dokumentieren, um dann die eigene Arbeit reflektieren und bewerten zu können und so die Urteilsbildung zu schärfen. Abzuwägen ist außerdem, ob das strukturierte Schreiben über das Editieren bis zum Layouten eines Aufsatzes oder einer Jahresarbeit geübt werden soll oder ob es darum geht, dass die Jugendlichen neben der eigenen Stimme auch die eigene Form finden. Mit den Schüler*innen gilt es zu besprechen, für wen das Epochenheft bzw. der Epochenordner erstellt wird, was daran gelernt werden kann und was damit nach der Epoche geschieht.

Diese Aspekte fügen sich idealerweise bei der Arbeit mit einem Epochenheft, Ordner oder Portfolio ineinander und sind vergleichbar mit verschiedenen Kompetenzen beim Erlernen einer Sprache (Sievers 2017). Eine Schwerpunktsetzung ist deshalb sinnvoll, weil die Epochenheftarbeit einen Teil jeden Unterrichts darstellt und es effizient ist, sich in der Unterrichtsarbeit auf die Aspekte des jeweiligen Fachs und die angestrebten Ziele zu konzentrieren. Die zitierten Beispiele stammen aus der eigenen Unterrichtspraxis.

2 Gestaltung, Urteilsfähigkeit, Medienkompetenz, Nachhaltigkeit

Beispiel 1: Erster Tag der Epoche

Ich betrete eine neunte Klasse, die ich das erste Mal in Biologie unterrichte. Wir kennen uns also noch nicht. Nach der Begrüßung meldet sich eine Schülerin und möchte wissen, ob ich Hefte mitgebracht habe. Als ich antworte, dass ich die Arbeit mit einem Ordner bevorzugen würde, fragt ein Schüler, ob es in Ordnung sei, wenn er auf kariertem Papier schreibt. Eine dritte Meldung bezieht sich auf die Frage, ob ich die Ordner einsammeln und auch bewerten würde. Die erste Schülerin bemerkt, dass sie Hefte schöner fände. Auf Nachfrage nach dem Grund erklärt sie, dass es in Heften einfacher sei, eine Ordnung einzuhalten, und es viel mehr Aufmerksamkeit erfordere, viele lose Zettel übersichtlich zu organisieren. Ich nutze die Gelegenheit zu einer Unterhaltung über die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen mit Epochenheften und über den Sinn und Zweck so einer Dokumentation. Im Laufe der Epoche kommen weitere Fragen hinzu: „Sollen wir ein Inhaltsverzeichnis schreiben?“, „Sagen Sie uns, was da rein muss?“, „Was mache ich mit den Aufgaben der Tage, an denen ich gefehlt habe? Soll ich die Sachen von C. abschreiben?“

Der Schritt von einem gebundenen Heft zu einem Ordner ist vergleichbar mit der Herausforderung für Schüler*innen der unteren Klassen, auf einer weißen Seite ohne Linienblatt zu schreiben: Dafür sind Form- und Gestaltungswille gefragt. Die vorgegebene Seitenabfolge ist aufgehoben, hinzu kommt die Wahlmöglichkeit in Bezug auf das Papier; es besteht also ein offener Raum, der gestaltet werden darf. Dafür bedarf es Beispiele und Kriterien, an denen die Jugendlichen sich orientieren, wenn sie ihren Ordner individuell gestalten.

Nach solchen Kriterien soll ein Ordner oder ein Heft erstellt werden (George & Sievers 2021). Für die inhaltliche Dokumentation des Epochenverlaufs mit im Unterricht erfolgten Schritten ist eine Gliederung nach Datum sinnvoll. Soll der eigene Lernprozess mit Entwürfen und Überarbeitungen bis zum fertigen Aufsatz dokumentiert werden, gibt es dafür einen Bereich, in dem Ausgangsmaterialien wie Mind Maps und erste Schritte gesammelt werden, und einen Abschnitt mit den endgültigen Texten. Streben wir an, ähnlich wie in einem Lehrbuch, ein Themengebiet mit Texten und Abbildungen in logischer Abfolge zu präsentieren, werden sich Aufbau und Gestalt am Thema orientieren. Sollen die Schüler*innen einen persönlichen Bezug zum Unterrichtsgeschehen herstellen und das Reflektieren üben, bietet es sich an, täglich ein „Lerntagebuch“ zu schreiben (Gläser-Ziduka 2010), in dem neben einer Reflexion des Unterrichts auch eigene Fragen und Gedanken eingeladen sind.

Mit Eintritt in die Pubertät wird es immer wichtiger, dass die Jugendlichen sich von Beispielen bzw. Vorgaben der Lehrkraft lösen und entsprechend dem Individualisierungsprozess dieser Lebensphase schrittweise eine eigene Stimme und eine eigene Signatur entwickeln (Zech 2017). Haben sie anfangs die von der Lehrkraft vorgegebene Gestaltung übernommen und konnten daran eine nachvollziehbare Logik erkennen, eröffnet sich spätestens dann ein Übungsfeld für eigene Ideen und Überlegungen hinsichtlich Gliederung, Überschriften und Abbildungen. Durch das fortwährende Üben und Reflektieren können die Schüler*innen im Laufe der Jahre lernen, wie ein Dokument ein übersichtliches und ansprechendes Layout erhält, das gedankliche Strukturen wiedergibt, aber auch eine ästhetische Wirkung hat und in dem der Inhalt durch das Erscheinungsbild unterstützt wird. Zur Formgebung gehört die Fähigkeit, mit Textprogrammen umzugehen sowie eigene Texte sinnvoll zu editieren und mit einem Layout zu versehen. Auch wenn Kinder und Jugendliche überall von digitalen Medien umgeben sind, bedarf es des Raums und der Anleitung im Unterricht, damit diese grundlegenden Fähigkeiten entwickelt werden. Im Kontext der Heftarbeit bietet die Portfolioarbeit (Abschnitt 3.3) ein besonders lohnendes Anwendungsfeld für die zu entwickelnde Gestaltungskraft und -freude der Schüler*innen.

Das Bestreben, schöne und übersichtliche Ordner zu gestalten, kann durch den Aspekt der Nachhaltigkeit ergänzt werden. So können wir darauf achten, wo und von wem die Hefte produziert sind, ob recyceltes Papier verwendet wird und ob wir etwas mehr für Papierordner ausgeben, anstatt die billigeren

Plastikordner zu verwenden. Gemeinsam mit den Schüler*innen können wir Strukturen entwickeln, die Papier sparen: Epochenhefte für mehrere Epochen verwenden, im nächsten Schuljahr fortsetzen oder freigebliebene Seiten am Ende mit einer Papierschnidemaschine ausschneiden und als Papier im nächsten Ordner verwenden, Graspapier oder andere Alternativen einsetzen, eine kleine Anzahl von Papierordnern immer wieder verwenden und nach Abschluss einer Epoche und Rückgabe der Ordner durch die Lehrkraft die Inhalte zu Hause in Jahresordnern sammeln, die sich übrigens wunderbar für Jahresrückblicke am Ende eines Schuljahres nutzen lassen. Auch das Up-Cycling von gebrauchten Ordnern regt die Phantasie an und schärft auf kreative Weise das Bewusstsein für den Wert von Rohstoffen und Ressourcen.

Bezüglich des fortlaufenden Beschreibens von Seiten und der doppelseitigen Nutzung mag der eine oder die andere bisherige Schönheitsideale überdenken müssen. Anstatt jeden Tag auf einer neuen Seite zu beginnen, helfen klare Überschriften oder eine farbige Gestaltung zur Orientierung. Dazu gehört natürlich auch ein papiersparender Einsatz von Kopien: „so wenig wie möglich“, „doppelseitig statt einseitig“ oder „bitte die Rückseite beschreiben“. Und wenn kopierte Blätter in Epochenhefte geklebt werden sollen, eignet sich ein Papierklebeband besser als ein Klebestift, weil die Seiten geklappt werden können. Während diese Aspekte für manche*n Schüler*in selbstverständlich sind, stellen sie für andere eine Herausforderung dar. So lohnt es sich, Energie aufzuwenden und mit den Jugendlichen an einer sinnvollen Gestaltung zu arbeiten. Die dabei erworbenen Fähigkeiten können auf die Organisation größerer Systeme übertragen werden.

3 Lernprozesse einladen, begleiten, fördern, bewusst machen

Um Lernprozesse zu unterstützen, müssen wir uns bewusst machen, wie sie ablaufen und wie der Unterricht gestaltet sein muss (Rawson 2019, 2020). Laden wir Heranwachsende ein, die verschiedenen Schritte ihres Lernprozesses zu dokumentieren, werden sie sich schrittweise bewusst, wie Lernen funktioniert, und können Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

Lernen beginnt mit einem Erlebnis und der Verarbeitung des Erlebten – mündlich oder als Text, Zeichnung, Tabelle oder Ähnlichem. Nach einer Phase des Vergessens – über Nacht, bis zur nächsten Unterrichtsstunde – wird das Erlebte zunächst individuell rekapituliert, anschließend besprechen die Schüler*innen miteinander, was sie erinnern. Aus der gemeinsamen Betrachtung des Erinnerten werden Bedeutung und Sinn des Erlebten abgeleitet. Während das gemeinschaftliche Ergebnis in unteren Klassen so stehen bleibt, um es zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzugreifen, werden in der Oberstufe eigene Erfahrungen und Schlussfolgerungen durch andere Quellen und Forschungsergebnisse (z. B. Abbildungen, Tabellen, Grafiken, Texte) ergänzt, um zu einem tieferen Verständnis

des betrachteten Phänomens zu gelangen und entsprechende Gesetzmäßigkeiten ableiten zu können. Als Nächstes geht es darum, die erlangte Erkenntnis anzuwenden und auf andere Zusammenhänge zu übertragen. Auch könnten die Heranwachsenden selber weiterforschen und so eine persönliche Verbindung zum Gelernten herstellen.

Diese Schritte eines phänomenologischen Unterrichts lassen sich in verschiedenen Fächern unterschiedlich gestalten und dokumentieren (Zech 2016). In einer Zeit, in der schnelles Urteilen üblich ist, trägt das Bewusstmachen der Erkenntnisprozesse dazu bei, junge Menschen zur Bildung fundierter Urteile zu befähigen – eine der pädagogischen Kernaufgaben im Jugendalter.

3.1 Lerntagebuch, Forschungstagebuch, Lernwegportfolio

Beispiel 2: Biologie in der zehnten Klasse

Es geht um die Themen Organe und Organsysteme. Die Jugendlichen erhalten eine Reihe von Aufgaben, um die Thematik durch praktische Versuche ins Erleben zu bringen. Darüber hinaus werden sie eingeladen, sich weitere Versuche auszudenken. Vorgehen, Erlebnisse, Beobachtungen und daraus zu ziehende Schlüsse werden in Form eines Forschungstagebuchs festgehalten. Persönliche Anmerkungen und Fragen werden notiert und dienen gegebenenfalls als Grundlage für die weitere Recherche, durch die eigene Beobachtungen vertieft werden können. Die Aufzeichnungen, die durch Skizzen und Tabellen ergänzt werden können, dienen im Unterricht als Ausgangspunkt für das Unterrichtsgespräch. Gemeinsam erarbeitete Erkenntnisse werden ebenfalls festgehalten.

Solch ein Forschungs- oder Lerntagebuch bietet sich nicht nur in den naturwissenschaftlichen Fächern als eine mögliche Form der Epochenheftführung an. Auch in geisteswissenschaftlichen Fächern kann ein Unterricht, in dem die Schüler*innen selber aktiv werden und selbstständig arbeiten, durch eine individuelle Tagebuchform dokumentiert werden.

In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, in einem Fach und einer Klassenstufe die individuelle Gestaltung des Lernens in den Fokus zu rücken. Das bietet sich vor allem dort an, wo der schulische Lernprozess wesentlich durch informelle Lernsituationen ergänzt wird. Ein persönliches Interesse wirkt sich in allen Fächern positiv auf das schulische Lernen aus (Rawson 2019). Besonders deutlich wird es in den Fächern Kunst, Musik, Sport und Sprachen. So haben wir gute Erfahrungen mit einem *Lernwegportfolio* im Fach Englisch in der elften Klasse gemacht. Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, das ganze Jahr über ihren Lernprozess in der Sprache zu dokumentieren und zu reflektieren. Es beginnt mit einigen Texten, die am Anfang des Schuljahres geschrieben und von der Lehrkraft korrigiert werden. Anschließend formulieren die Schüler*innen für sich selbst ein oder mehrere Ziele mit Blick auf die Sprache, die sie bis zum

Ende des Schuljahres erreichen wollen. Hinzu kommt ein erster Plan, wie sie das angestrebte Vorhaben realisieren können. Die Ziele reichen von „Ich möchte sicherer im Umgang mit der Sprache werden“ über „Ich möchte weniger Fehler im Schriftlichen machen und vor allem die Zeitformen üben“ bis zu „Ich möchte meinen Wortschatz erweitern und differenzieren“. Im Unterricht unterhalten wir uns über die Unterschiede zwischen formalem und informellem Lernen und tauschen Erfahrungen über Möglichkeiten der Begegnung mit der anderen Sprache außerhalb der Schule aus. Jede*r wählt die Strategien, die ihm oder ihr am machbarsten erscheinen, z. B. Serien und Filme in Englisch anschauen, sich eine*n Gesprächspartner*in suchen, um Englisch sprechen zu üben oder jede Woche zehn neue Wörter in den eigenen Wortschatz einzubauen. Außerdem erhalten die Jugendlichen die Aufgabe, regelmäßig zu dokumentieren, inwieweit sie ihre Pläne tatsächlich umsetzen konnten. Dazu gehören auch Beobachtungen zu den Folgen dieser Bemühungen, z. B. mehr mündliche Beteiligung oder eine bessere Qualität von Texten. Für manche Schüler*innen bedeutet die Darstellung der eigenen Lernfortschritte eine starke Motivation und die meisten sind erstaunt, was sie alles über das eigene Lernen herausfinden können.

3.2 Ergebnisorientierte Darstellung

Beispiel 3: Englisch in der elften Klasse

Im Englischunterricht beschäftigen sich die Schüler*innen mit verschiedenen Kurzgeschichten, lesen diese, untersuchen und analysieren genau, welche Elemente das Genre Short Story ausmachen. Anschließend schreiben sie, gemäß der ermittelten Kriterien, eine eigene Kurzgeschichte. Erste Entwürfe werden von der Lehrerin kommentiert und anschließend von den Autor*innen überarbeitet. In einem letzten Schritt werden alle Geschichten getippt, einheitlich formatiert, entweder jeweils auf A4 Format ausgedruckt und als Broschüre kopiert oder in einem Dokument zusammengeführt und ausgedruckt. So entsteht eine Sammlung von Kurzgeschichten der Klasse, in der jede Schülerin und jeder Schüler die eigene Short Story neben den Werken der Mitschüler*innen wiederfindet.

Bei den Beispielen 1 und 2 liegt der Fokus auf der Darstellung der einzelnen Lernschritte. Alternativ können wir uns – wie in Beispiel 3 – auf die Darstellung der Ergebnisse der im Unterricht vollzogenen Lernprozesse konzentrieren. Nachdem ein Thema, wie die literarische Form der Kurzgeschichte, erlebnisbasiert erarbeitet wurde und die Jugendlichen durch entsprechende Analyseaufgaben ihr Verständnis vertiefen konnten, bietet es sich an, die erworbenen Kenntnisse im kreativen Schaffensprozess umzusetzen. Die Ergebnisse, die in der Regel einen Feedback- und Überarbeitungsprozess durchlaufen haben, werden in unterschiedlicher Form präsentiert. Das kann eine Geschichtensammlung sein, oder es werden Poster erarbeitet und ausgestellt. Im Rahmen einer Englischepoche

zu Nachrichtenmedien und zum Zeitungswesen erhalten die Jugendlichen die Aufgabe, eigene Zeitungen zu erstellen, über die sie sich nicht nur interessiert austauschen, sondern in denen sie auch zeigen, dass sie das erworbene Wissen über das Schreiben von Artikeln und den Aufbau einer Zeitung in einer eigenen Zeitung umsetzen können.

3.3 Portfolio: Prozess, Ergebnis, Gestaltung, Kommunikation, Differenzierung

Beispiel 4: Geschichte in der zwölften Klasse

Das Thema des Unterrichts ist China. Anhand von Lehrer*erzählungen, Sachtexten und Zeitungsartikeln erhalten die Schüler*innen einen ersten Überblick über die Geschichte dieses großen Landes und werden auf verschiedene Aspekte aufmerksam gemacht. Einige der Fakten und Zusammenhänge werden in Mindmaps, Tabellen oder auch Texten festgehalten bzw. kommentiert. Nach einer ersten, gemeinsamen Annäherung an diese vielschichtige Thematik erhalten die Jugendlichen die Aufgabe, sich einen Teilaspekt zum Thema China auszuwählen, der sie besonders interessiert, und sich selbstständig auf den Weg zu begeben und ihr Interessensgebiet zu erforschen, die Recherche nach festgelegten Kriterien zu dokumentieren und die Ergebnisse, dem Thema entsprechend gestaltet, in schriftlicher Form zu präsentieren. Die im Unterricht erarbeiteten Ergebnisse werden gegen Ende der Epoche ausgestellt.

Viele der präsentierten Hefte bzw. Ordner beeindrucken nicht nur durch die dargestellten Inhalte, sondern auch durch die kreativen Gestaltungsideen und deren künstlerisch gekonnte Umsetzung. Eine Schülerin bezog einen Schuhkarton mit einem der chinesischen Seide nachempfundenen Stoff und verstaute darin nicht nur ihre auf eine Rolle geschriebenen Texte, sondern auch einige zu ihrem Thema passende Objekte. Ein Schüler schrieb seine Texte auf A3 Papier von Hand, verzierte sie mit chinesischen Zeichen und Tuscheskizzen und band sie mit schwarzen Pappdeckeln zu einem Buch zusammen. Ein anderer Schüler entschied sich für ein Leporello-Format in A4 Größe, dessen Vorder- und Rückseiten verschiedenen Themen gewidmet sind.

Bei der Ausstellung der Ordner bewundern die Mitschüler*innen nicht nur die Gestaltungsideen, sondern lesen auch interessiert die erarbeiteten Texte und stellen Verbindungen zu ihren eigenen Ergebnissen her. Die Autor*innen fühlen sich in ihrer Arbeit wertgeschätzt und gesehen. Das anschließende Unterrichtsgespräch ist reich an Informationen und persönlichen Fragen zum Thema. Die Abschlussrunde wird noch durch ein schriftliches Feedback ergänzt und rundet den Gesamtprozess ab.

Dieses Portfolioprojekt kombiniert verschiedene, zuvor dargestellte Aspekte: Gemeinsame Unterrichtsprozesse werden dokumentiert, der eigene Lernprozess wird geplant und umgesetzt, der Prozess und das Ergebnis werden reflektiert; die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, Arbeitsthemen selbst zu bestimmen

und ausgewählte Ergebnisse entsprechend gestaltet zu präsentieren. Individuelle Ergebnisse werden von der Gruppe wahrgenommen und besprochen, und der gesamte Lernvorgang wird durch eine Selbstevaluation, ein Peer-Feedback und ein Lehrer*in-Feedback abgerundet (Hattie & Timperley 2007; Hattie & Yates 2014; Hattie & Clarke 2019). Für die Arbeit an einem Portfolio brauchen die Schüler*innen Freiraum im Unterricht. Lässt sich ein komplettes Portfolioprosjekt nicht realisieren, können einzelne Elemente dieser Arbeit in den Unterricht integriert werden.

Die Heftarbeit in der beschriebenen Form ist eng mit dem Unterricht verknüpft. In der angebotenen Auswahl ebenso wie in den Gestaltungsfreiräumen kommt der Wunsch zum Ausdruck, die Diversität der Lernenden in einer Gemeinschaft willkommen zu heißen. So ermöglichen offene Aufgabenstellungen (Sievers 2017, S. 23; 2023, S. 160–178) den Jugendlichen, eigene Themen und Ausdrucksformen zu finden und individuelle Herangehensweisen zu erproben. Aufgaben wie das Führen eines Lerntagebuchs, das Erstellen eines Epochenüberblicks in einer selbstgewählten Form, das Schreiben einer Kurzgeschichte oder die Gestaltung einer eigenen Zeitung können auf unterschiedliche Weise und unterschiedlichem Niveau und nach individuellen Interessen erfüllt werden. Sie sind dadurch nicht nur für alle verstehbar und machbar, sondern die Arbeit wird für die Jugendlichen auch individuell bedeutsam. Damit leistet diese Art des Unterrichtens einen Beitrag zur Resilienzentwicklung der Schüler*innen (Bönsch 2016, 2021).

3.4 Praktikumsordner

Ähnlich verläuft die Arbeit mit einem Praktikumsordner, in dem das außerschulische Lernerlebnis – z. B. ein Landwirtschafts-, Betriebs- oder Sozialpraktikum – dokumentiert, reflektiert und durch besondere Rechercheaufgaben vertieft wird. Neben einer Vorausschau auf das Vorhaben bieten sich Tagesberichte, Darstellungen über die Einrichtung, eine spezielle Thematik aus Landwirtschaft oder Berufsleben oder eine Beobachtungsaufgabe und Personenstudie aus dem sozialen Einsatzfeld an. Die Lehrkraft entscheidet im Vorfeld, wie viel Zeit die Jugendlichen neben ihrer Arbeit für den Ordner haben und welche Fragen zu einer Vertiefung des Erlebnisses führen. Um den Erlebnis- und Lernprozess noch bewusster zu machen, werden die Jugendlichen angeleitet, die Kompetenzen zu reflektieren, die sie während ihres Praktikums entwickeln durften. Ausführungen zum Einsatz des Kompetenzportfolios finden sich bei Thilo Koch (2010) und Frank de Vries (2011).

Praktikumsordner, die der Thematik entsprechend gestaltet und ggf. durch Fotos ergänzt werden können, sind nicht nur schöne Erinnerungen, sie können auch nach Abschluss des Praktikums auf einem Eltern-Schüler*innen-Abend

von den Jugendlichen präsentiert werden: In einem größeren Raum legen die Jugendlichen die Ordner auf einzelnen Tischen aus und laden interessierte Eltern (und Kolleg*innen) zum Gespräch ein. Dabei ist es immer wieder beeindruckend zu erleben, mit welcher Begeisterung und Ernsthaftigkeit die Heranwachsenden von ihren Erfahrungen berichten. So begleitet und vertieft die Arbeit mit dem Ordner nicht nur den Lernprozess, sondern er wird zu einem Zeugnis des Erlebten für einen vertiefenden Dialog.

4 Feedback und Leistungsbewertung

Beispiel 5: Biologie in der elften Klasse

Die Lehrkraft beginnt die Epoche damit, dass sie den Schüler*innen ein Blatt mit dem Plan für die Arbeit in den nächsten drei Wochen (täglich eine Doppelstunde) austeilt. Darauf beschreibt sie in groben Zügen, um welche Themen es gehen wird, welche Methoden im Unterricht angewendet und geübt werden, wie die Schüler*innen ihr Heft oder ihren Ordner führen und die Arbeit dokumentieren sollen und welche größeren Aufgaben, z. B. Referate oder Präsentationen, auf sie warten. Zudem sind all die Punkte aufgeführt, die am Ende der Epoche in die Bewertung einfließen werden, z. B. die mündliche Beteiligung, Hausaufgaben, eine nach den angegebenen Kriterien angelegte Dokumentation, eventuelle Präsentationen, geplante Projekte und ggf. eine schriftliche Leistungskontrolle zu den Inhalten der Epoche. Bei diesem Epochenüberblick stellen die Schüler*innen fest, dass es am Ende eine Klausur geben wird und lesen erfreut die Ankündigung, dass sie bei der Bearbeitung der Aufgaben ihr Epochenheft benutzen dürfen.

Bei der Arbeit mit Epochenheften oder Ordnern ist es wichtig, im Vorfeld Kriterien dafür festzulegen und zu kommunizieren, was von den Schüler*innen erwartet wird (George & Sievers 2021). Dazu gehören nummerierte Seiten, Strukturelemente wie Überschriften, ein Inhaltsverzeichnis, durchgehend beschriebene Seiten, einheitliche Papiere in einem Ordner, ebenso der Zweck des Heftes und die erwarteten Inhalte. So werden die Heranwachsenden in die Lage versetzt, den Stand und die Qualität ihrer Arbeit selbst einzuschätzen, während die Lehrkraft diese Kriterien später zur Bewertung heranziehen kann. Die Erlaubnis, das Epochenheft bei einer Klausur zu benutzen, dient als Motivation, Heft bzw. Ordner übersichtlich und inhaltlich informativ zu führen, und schafft darüber hinaus ein praktisches Erleben davon, ob die strukturierte Darstellung der Unterrichtsarbeit gelungen ist. Nach Ende der Epoche wird die Lehrkraft mittels eines Feedbackbogens entsprechend den vereinbarten Kriterien eine Rückmeldung zu der Arbeit während der Epoche geben. Er eignet sich auch für die Selbst- und Peer-Evaluation und ist vor allem als Hilfestellung und Gesprächsgrundlage gedacht.

Da es sich beim Führen eines Epochenheftes oder -ordners um längerfristige Übungsprozesse handelt, wird auf die Prozesse geschaut: Wo gibt sich jemand Mühe, wo werden kleine Fortschritte sichtbar, wo braucht jemand Hilfe, was ist nötig, um den nächsten Lernschritt gehen zu können? Ein „formatives Assessment“ – eine Bestandsaufnahme der Lernfortschritte – gibt den Schüler*innen im Laufe des Prozesses Rückmeldungen dazu, wie sie die Aufgaben bearbeiten und was sie noch verbessern können; ein „ipsatives Assessment“ orientiert sich darüber hinaus an den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Schüler*innen und erkennt die individuellen Fortschritte an, ohne sie an einem allgemeinen Maßstab zu messen oder mit anderen zu vergleichen (Rawson 2016). Das Hauptanliegen einer solchen Feedbackkultur ist es, individuelle Lernprozesse optimal zu begleiten und der Diversität innerhalb der Lerngemeinschaft gerecht zu werden.

Werden Heft oder Ordner in eine Leistungsbeurteilung in Form von Noten einbezogen, gilt es vorweg für die Dokumentation festzulegen, ob die Schüler*innen alle erstellten Hausaufgaben sammeln oder ob es den Jugendlichen, ähnlich wie beim Portfolio, selbst überlassen ist, eine bestimmte Anzahl von Leistungen (Texte, Grafiken, Bilder) zu präsentieren, die sie für besonders gelungen halten. Zum Abschluss einer Unterrichtseinheit bietet es sich an, dass die Schüler*innen selbst eine geeignete Form finden, um das behandelte Thema nochmals abschließend zu betrachten. In einer zwölften Klasse entstanden auf diese Weise am Ende einer Genetikepoche Arbeiten wie detaillierte Mindmaps, fiktive Zeitungsartikel, Stammbaumdarstellungen verschiedener Tiergruppen.

Der englische Begriff „assessment for learning“ (sinngemäß Assessment für das Lernen) hat keine direkte Entsprechung im Deutschen. Das Konzept der Bewertung geht oft mit der Beurteilung und Messung von Lernleistungen, der Vergabe von Noten und dem damit verbundenen schulrechtlichen Ballast einher. Nach Rawson (2016) bedeutet *Assessment* ursprünglich „neben jemandem sitzen“, „ihn begleiten und gleichzeitig den Wert einer Sache beurteilen“. Ein Assessment ist also ein Urteil, das zum Ausdruck bringt, dass wir etwas schätzen und wertschätzen. Die Art und Weise, wie wir die Arbeit einer Schülerin oder eines Schülers beurteilen, macht ihr oder ihm unsere pädagogischen Werte sowie unsere Wertschätzung deutlich. Umso wichtiger ist es, dass wir uns mit ihnen auf gemeinsame Werte einigen, bevor wir im Unterricht klären, worauf es im Allgemeinen ankommt (z. B. aktive, konstruktive Beteiligung am Lernprozess, soziale Aspekte des Lernens) und was in diesem speziellen Unterrichtsblock unser Anliegen ist. Ein an den Lernenden orientierter Unterricht braucht eine am Lernen orientierte Form des Assessments, ein Assessment für das Lernen.

Das Wichtigste des Assessments ist das Feedback (Hattie & Yates 2014; Hattie & Clarke 2019), also konkrete Rückmeldungen über den Lernprozess und die Lernergebnisse. In Anlehnung an Hattie und Kolleg*innen (ebd.) soll das

Feedback den Lernprozess eng begleiten und eher praktische und spezifische Ratschläge geben als allgemeine Kommentare. Nach Keller (2012) ist die Notengebung die am wenigsten effektive Art, das Lernen zu unterstützen.

5 Fazit

Unser Anliegen ist es, die Vielfalt der Arbeit mit Epochenheften bzw. Epochenordnern aufzuzeigen. In der Verknüpfung zwischen Unterrichtsgestaltung, Lernprozessen und Dokumentation liegt ein großes Potenzial, damit Jugendliche ihre Lernprozesse besser verstehen und sich eingeladen fühlen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und dieses in Teilen selbst zu gestalten (Randoll 2015). Gleichzeitig ermöglichen entsprechende Aufgabenstellungen, der Diversität in Lerngemeinschaften gerecht zu werden und für Vielfalt Raum zu schaffen.

Literatur

- Bönsch, Manfred (2016): Heterogenität verlangt Differenzierung. Zur Förderung individuellen Lernens. In: Schulmagazin 5-10, 84 (10), S. 7–10.
- Bönsch, Manfred (2021): Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 67. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- De Vries, Frank (2011): Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen. Ein Handbuch. 1. Auflage. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- George, Shanti & Sievers, Ulrike (2021): Continuous Assessment: A Framework of Practices that Underpin Learning (Germany). In: Domokos, Márti (Ed.): Assessment as Dialogue. Twenty Inspiring Practices from Classrooms and Schools Across Europe. An Erasmus Project European Council for Steiner Waldorf Education, Learning for Wellbeing Foundation and the Hungarian Waldorf Federation, S. 196–209.
- Gläser-Ziduka, Michaela (Hrsg.) (2010) Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik.
- Hattie, John & Clarke, Shirley (2019): Visible Learning: Feedback. London, New York: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research 77 (1), S. 81–112.
- Hattie, John & Yates, Gregory (2014): Using Feedback to Promote Learning. In: Benassi, Victor A.; Overson, Catherine E. & Hakala, Christopher M. (Eds.): Applying Science in Education. Infusing Psychological Science into the Curriculum. College of Liberal Arts at University of New Hampshire Scholar's Repository, pp. 45–58. Online: teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php/ (Abruf: 17.03.2024).
- Keller, Ulrike L. (2012): Gerechte Noten gibt es nicht: und wie Noten die Lust am Lernen verhindern. Bretten: Via Interna.
- Koch, Thilo (2010): European Portfolio Certificate Handbook. European Council for Waldorf Education. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Randoll, Dirk (2015): Selbstverantwortliches Lernen an Waldorfschulen. In: Research on Steiner Education Vol.6. Special issue INASTE, pp. 102–109.
- Rawson, Martyn (2016): Assessment for Learning: eine Evaluations- und Rückmeldekultur zur Förderung von Lernen und Entwicklung in der Waldorfpädagogik. In: Lehrerrundbrief 104, S. 259–277.

- Rawson, Martyn (2019): Sieben Lernprozesse: Ein Beitrag zur Waldorf-Lerntheorie (Teil 1). In: Lehrerundbrief 108, S. 110–117.
- Rawson, Martyn (2019): Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation in Waldorfschulen. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorfschul-Pädagogik. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, utb, S. 149–162.
- Rawson, Martyn (2020): Lernprozesse: Teil 2. In: Lehrerundbrief 110, S. 76–90.
- Sievers, Ulrike (2017): Creative Teaching, Sustainable Learning. A holistic approach to foreign language teaching and learning. Hamburg: BOD.
- Sievers, Ulrike (2023): Eigenaktivität einladen und Vielfalt willkommen heißen – offene Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. In: Speckenbach, Susanne & Lutzker, Peter (Hrsg.): Künstlerischer Fremdsprachenunterricht – Impulse aus der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle, S. 160–178.
- Zech, Michael (2016): Urteilsbildung im Oberstufenunterricht an den Waldorfschulen. In: Lehrerundbrief 104, S. 35–52.
- Zech, M. Michael (2017): Anthroposophische Jugendpädagogik und die Herausforderungen des frühen 21. Jahrhunderts. In: Wiehl, Angelika & Zech, M. Michael (Hrsg.): Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Studienbuch. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle, S. 277–316.

Essay als Ereignis. Wegmarken der Erkenntnissuche im Epochenheft

Angelika Wiehl

Zusammenfassung

Die Ausführung zur Epochenheftarbeit mit Essays zeichnet einen Weg nach, der im Jugendalter zur Steigerung selbstverantwortlichen und urteilsbildenden Lernens beitragen kann. Anders als durch eine didaktisierte schrittweise Herangehensweise für die Verschriftlichung von Aufgaben wird vorgeschlagen, die philosophischen Themen in Epochen zur Ästhetik, Biologie, Literatur und Geschichte unter zeitgenössischen Fragestellungen aufzuarbeiten. Das Epochenheft enthält neben den Essays auch das Schreiben vorbereitende Wortbilder, Notizen und Entwürfe als Wegmarken eines lebendigen und archipelischen Denkens. Im Sinne der Portfoliomethode sind sie zur eigenen und zur fremden Reflexion – beispielsweise durch Mitschüler*innen, Lehrer*innen oder Personen des Vertrauens – für den Lern- und Erkenntnisweg nützlich.

1 Einleitung

Das Wort Essay findet sich auf zahlreichen Titeln literarischer, philosophischer und Gegenwartsfragen betreffender Publikationen wieder. Zweifelsohne ist diese Textform einer intellektuellen, geistigen Arbeit geschuldet und eignet sich dennoch für auf sinnlichen Wahrnehmungen oder praktischen Tätigkeiten basierende Ausführungen. Der Essay gilt als Abhandlung für Sachthemen und wird in vielfältiger Weise als literarisch-poetische und philosophische Prosa verwendet (Gehring 2017). Dass Schriftsteller*innen philosophisch essayistische Texte in Romane (z. B. Musil und Proust) und Dramen (z. B. Brecht) integrieren oder essayistische Gedichte schreiben, beweist die „intertextuelle Flexibilität“ dieser Prosaform, „zwischen den Gattungen zu vermitteln und mit jeder dieser Gattungen Symbiosen einzugehen“ (Zima 2012, S. 8 ff.). Zur symbiotischen Verwendung des Essays als „Intertext“ gehört die prinzipielle „Freiheit und Offenheit der essayistischen Schreibweise als *Universalexperiment mit der Sprache*“ (ebd., S. 7). Intertextualität bedeutet nicht Beliebigkeit in Inhalt und Form; vielmehr verlangt sie einen Sinn für die begriffsschöpferische Qualität der Sprache und eigenwillige Gedankenfolgen. Peter V. Zima betont, dass sich ein Essay schreibendes Subjekt seiner „Partikularität“ und seiner „Sprache“ bewusst sein solle (ebd., S. 22), weil

es darum geht, an Stelle von Allgemeingültigkeiten lebensweltliche Erfahrungen und philosophische Argumente auf der Suche nach Wahrheit abzuwägen. Die Essayistik „ist Selbsterkenntnis und Wahrheitssuche zugleich“ (ebd., S. 48).

Mit dem pädagogischen Anliegen einer „lebendigen“ Begriffsbildung und dem jugendlichen Bedürfnis nach eigenständiger Urteilsbildung (Wiehl 2022, S. 29 ff.) durch eine individuellere Aufsatzform, als es die Textformen Interpretation, Erörterung oder Besinnungsaufsatz vorsehen, erprobte ich im Deutsch- und Kunstgeschichtsunterricht der Oberstufe ab der neunten Klasse das Essayschreiben. Dabei war entscheidend, dass nicht nur fertige und korrigierte – oder gar nach Anleitungen geschriebene – Texte die Epochenhefte füllten, sondern vor allem eigenverantwortlich, aus gedanklichen Impulsen erarbeitete Entwürfe und Versuche. Der individuelle Erkenntnisweg bei der Bearbeitung eines Inhalts sollte im Epochenheft bzw. im Portfolio sichtbar werden. Dafür sind neben Wissen und persönlicher Auseinandersetzung mit einem Thema das Erkenntnisgespräch, die Besinnung auf eigene Erkenntnisanliegen, die Zusammenführung der gewonnenen Einsichten und Strategien für die Verarbeitung erforderlich. Die Epochenhefteinträge zeichnen Wegmarken dieser Prozesse nach und bezeugen individualisierte Lernleistungen im epochalen oder fachbezogenen Themenrahmen. Das Schreiben des Essays als Versuch, etwas Neues zu wagen, wird als Arbeitsweise für einen individualisierenden und erkenntnisbildenden Unterricht vorgestellt, in dem das Medium Epochenheft eine zentrale Rolle für die Selbst- und die Lernreflexion spielt. In diesem Beitrag wird eine Brücke zwischen der Theorie und der waldorfpädagogischen Praxis des Essayschreibens geschlagen.

2 Essay als Risiko und Ereignis

Das Wort Essay gelangte vom lateinischen *exagium* (dt. Wiegen, Wägen) und *exigere* (dt. abwägen, beurteilen) über das französische *essai* (dt. Versuch) in die englische und die deutsche Sprache. Seine Bedeutung als „literarische Abhandlung“ geht auf Montaignes als „Essais“ betitelte Werke zurück (Kluge 1999, S. 234; Hilsbecher 1965, S. 23). Die Wortbedeutungen enthalten bereits die Kernideen essayistischen Schreibens: Mit einer Aussage oder Frage beginnend, *Gedanken und Urteile abwägend*, mündet der Essay in eine das Thema vorläufig auf den Punkt bringende *neue* Aussage oder Frage. Persönliche Erfahrungen, Lebensansichten, Fachwissen, philosophische Betrachtungen und Erkenntnisse werden weitläufig und wie in einem „Schwebezustand zwischen Wissen und Zweifel“ (Wilpert 1979, S. 244) zusammengeführt. Der Essay ist ein Denkversuch, um einem lebensweltlichen oder philosophischen Thema auf die Spur zu gehen und die Entwicklung der Vorstellungen und Gedanken durch die Art der Sprachformulierungen sichtbar zu machen. Das „Experimentelle“ (Gehring 2017, S. 159) macht den Reiz dieser Prosaform aus, birgt aber die Gefahr des Beliebigen. Genau

dieses Risiko bietet den Schreibenden die Chance, abwägend und schöpferisch einer wissenschaftlichen Erkenntnisfrage nachzugehen und die ihr gemäße sprachliche Form zu finden.

Viele Essays verzichten auf Literaturhinweise oder Fußnoten, weil sie aus einer die Zusammenhänge beachtenden Übersicht und nicht aus einer die Details vermessenden Logik entstehen. Aus diesem Grunde gehört zur Vorbereitung des Essayschreibens die intensive Auseinandersetzung mit Hintergründen, Vielschichtigkeit und Quellen der gewählten Thematik. Sie soll lebendig und tiefgründig durch Lektüre, Studium und Gespräche ausgelotet werden. Die sprachliche Ausformulierung im Essay ist im Idealfall Ausdruck der Bemühungen um die Erlangung und für die Mitteilung einer persönlichen Erkenntnis.

In einem der schönsten Essays „Über den Essay“ – wenngleich in der Stimmung der 1960er Jahre verfasst – schreibt Walter Hilsbecher (1965) über die Zeitlage, dass alles in Fluss geraten und die Objektivität fragwürdig geworden sei und wir uns daher „an der subjektiven Wahrheit – unserer Freiheit und unserer Verpflichtung“ (ebd., S. 23) – versuchen müssten. Der Essay ist ein solcher Versuch, sich „ins Offene, ins Abenteuerliche, Unabsehbare, Numinose“ zu wagen und, anders als in einer wissenschaftlichen Argumentation, „sich an die Fersen des Geheimnisses“ zu heften (ebd., S. 25). Abenteuer, Wagnis, Unmögliches, Risiko und Geheimnis gehören zu den inhaltlichen und stilistischen Eigenarten des Essays. Angesichts der brisanten Krisenlagen des 21. Jahrhunderts bewegen zeitgenössische Philosoph*innen gerade diese Themen und untersuchen beispielsweise „Die Durchquerung des Unmöglichen“ (Pelluchon 2023), plädieren für das Risiko, das „nicht nur die Zukunft, sondern auch die Vergangenheit [bestimmt], wo es einen ungeahnten Vorrat an Freiheit offenbart“ (Dufourmantelle 2019, S. 29), oder sie verteidigen das „Geheimnis“ des Menschen, „dessen man sich bemächtigen will“, das aber „nicht fassbar“ mit seinem innersten Wesenskern verbunden ist (Dufourmantelle 2021, S. 27). Diese Sammlung existentieller Themen könnte für die Essayarbeit mit Jugendlichen weitergeführt und fachbezogen aktualisiert werden.

Jedes Ereignis, das existentielle Fragen auslöst, bedeutet eine „Begegnung mit dem Anderen“, die „das Selbst, das Subjekt“ trifft (Pirkatina 2019, S. 29), die nur ihm zuteil wird und die es wieder vergessen oder erinnern kann. In dieser Weise können Autor*innen (bzw. Jugendliche in der Schule) in ihren Essays Ereignisse aufgreifen, die aus einer neuen, unerwarteten persönlichen Erfahrung stammen, und das scheinbar Unberechenbare oder Unmögliche versuchsweise in der Schriftsprache festhalten. Sie generieren damit zunächst einen Widerspruch, weil das Ereignis als solches physisch und mental nur besteht, solange es nicht fixiert ist (Eckel & Lindemann 2017, S. 1). Aber wie der kommunikative Austausch oder die Inszenierung eines Theaterstücks ist das Essayschreiben selbst ein Ereignis und birgt die Chance, die in der Erinnerung geronnenen Geschehnisse in lebendige Ereignisse zurückzuverwandeln, sodass sie „jene performative

Flüchtigkeit und Unwiederholbarkeit“ (ebd., S. 2) ihres ursprünglichen Erscheinens wiedererhalten. Das im Schreibprozess erzeugte „Ereignishafte“ (ebd.) und die dynamisierende Gedankenbewegung sind Schöpfungen des Selbst. Sie entstehen durch „Ich-Tätigkeiten“, die – wie das selbstverantwortliche Bilden, Lernen und Üben – „unser Menschsein zur Entfaltung bringen“ (Wiehl 2021, S. 295) und eine Vielfalt sowie einen Überschuss an Ideen produzieren. Essays verlaufen nicht auf einer Zielgeraden; sie spiegeln individualisierte Arbeitsprozesse wider und können daher auch als Briefe an Freundinnen und Freunde mit persönlicher Anrede oder wie das mündliche Erzählen (Wiehl 2017) und Reden – und sowieso in jedem Schulalter – geschrieben werden. Diese Überlegungen schließen an die – von Heinrich von Kleist in seinem in Briefform geschriebenen Essay so treffend charakterisierte – „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist 1805, S. 319) an: „Ich pflege dann gewöhnlich ins Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären“ (ebd.) – oder, wie es eben einem Essay gebührt, sich auf Erkenntnissuche mit Risiko zu begeben.

3 Am Vorbild lernen: Ideen für die Praxis

Um in den Fluss des essayistischen Schreibens einzutauchen, empfiehlt sich die Lektüre klassischer und immer zahlreicher erscheinender Essays. Die Geschichte des Essays, die bis Adorno und Lukacs gut aufgearbeitet ist (Schärf 1999; Zima 2012), wird fortlaufend durch Einzeldarstellungen zu Essayist*innen und durch neue, zeitgenössische Themen behandelnde Essays erweitert. Eine für den Unterricht nützliche Sammlung mit Essays von Montaigne bis Günter Kunert und Christa Wolf wurde bis ins Jahr 2000 aufgelegt (Nolte 1993). Es spricht viel dafür, Auszüge aus einem Essay von Montaigne (1533–1592) zu lesen, dessen ausschweifende „Luftsprünge“ (Zima 2012, S. 20) bis in Geschichte, Biografien, Medizin und Existenzfragen reichen. Der Anfang seines Essays „Von der Erfahrung“ zeugt davon: „Keine Begierde ist natürlicher als die Begierde nach Wissen. Wir erproben alle Mittel, die uns zu ihm hinführen können. Wo die Vernunft uns im Stich läßt, muß die Erfahrung herhalten.“ (Montaigne 2009, S. 5) Die ersten Sätze, die Schlüsselworte, z. B. Wissen, Vernunft und Erfahrung, Metaphern und Vergleiche sowie die Gedankensprünge und -bögen können stichwortartig, oder besser in einer netzwerk- oder wolkenartigen Grafik, notiert und als Vorbild für die eigene Ideenfindung genutzt werden. Im Gegensatz zu einer systematisch aufgebauten Argumentation (Zima 2012, S. 18 ff.) ist jeder Essay ein sprachliches Experiment kontingenter, partikularer und höchst persönlicher Ambitionen. Um das Authentisch-Persönliche und das Zeitbezogene der Essayistik aufzuspüren,

wird die Lektüre von vier Essays empfohlen, die in Inhalt und Form jeweils einem anderen essayistischen Prinzip folgen, der Reise, dem Denk-Ort, der ausgesetzten Zeit und der Metamorphose.

Die Lektüre von Günter Kunerts (1929–2019) Essay „Vom Reisen“ (1981) ist ein sehr guter Einstieg in das Essayschreiben mit Jugendlichen (Bialkowski & Einecke 2002) und eignet sich fächerübergreifend für die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines möglicherweise biografisch und persönlich bedeutsamen, aber unter ökologischen Gesichtspunkten anders zu bedenkenden Reisens. Kunert thematisiert den ersten Aspekt als ein Umhergetriebensein des erzählenden Ich, das sich – in „Bewältigung unausweichlichen Lebens“ und nach Verlassen der Heimstadt und „Gewohnheit“ – der Frage nach „Verwandlung – aber wie?“ stellen muss; schließlich kommt es wieder am Anfang an und erkennt: „Wo aber die Reise zum Zentrum der Dinge, der irdischen Dinglichkeit geht und die Reflexion am Steuer sitzt, von solcher Reise erwarten wir, wenn einer eine tut, daß er davon erzählen kann, dessen wir nicht mehr entraten möchten, nachdem wir es erfuhren“ (Kunert 1981, S. 272). In genialer Weise bindet Kunert im essayistischen Sprachfluss die Inhalte zu einer Gedankenreise zusammen: *Dieser Essay entspricht einer Reise.*

Einer anderen Lesart bedarf die Schreibweise Christa Wolfs (1929–2011), deren Essayistik von einer in der DDR-Zeit ideologisch bedingten Ausrichtung bis hin zur „subjektiven Authentizität“ (Theml 2003, S. 118 ff.) reicht. Der Essay „Erinnerte Zukunft“ (Wolf 1968) fächert Gedanken auf ausgehend von der Frage, ob es der Sinn der Welt sei, „uns unser eigenes Wesen“ zu enthüllen und über einen „Abstecher“ zur Lage der Menschheit hin zu „unserem Gegenstand, die Prosa“ (ebd., S. 500 f.), zu gelangen. Dieser Essay als Sprachrohr der Autorin reflektiert sich selbst und versucht damit, „den Kontakt der Menschen mit ihren Wurzeln zu erhalten, das Selbstbewußtsein zu festigen“, ihnen „Möglichkeiten“ vorzuführen, „auf menschliche Weise zu existieren“ (ebd., S. 502 f.). Wie an einem „Denk-Ort“ (Theml 2003, S. 116) werden „Experimente“ durchgespielt, vor denen die Menschheit steht; es heißt nicht aufzugeben, sondern die „Erinnerung an die Zukunft in uns wach“ zu halten und zum „Unmöglichen“ zu ermutigen (ebd., S. 503): *Dieser Essay erschafft einen Denk-Ort.*

In seinem Essay „Warum wir zögern. Über die Zeit der Bildung“ (2023) umkreist Andreas Dörpinghaus (geb. 1967) die „ausgesetzte Zeit“ (Assmann und Dörpinghaus 2023b) – eine erfüllte, aber nicht von „Zeiträubern“ in Hetze und Überbeschäftigung geklaute Zeit, die „Verzögerung“ und „Warten“ bedeutet, die es erlaubt, „Erfahrungen zu machen, die mich bilden“ (ebd., S. 35), und die mir Lebenssinn statt Sinnverlust gewährt. Stille erleben, Atem holen, etwas wahrnehmen und anschauen können, sich entschleunigen und die Zeit anhalten, einfach um zu warten – sind Fähigkeiten wider des „Zeitregimes der Eile und Hetze, des Immer-Besserwerdens und der vorwiegend ökonomisch ausgelegten Wachstumslogik“ (ebd., S. 36 f.). Den größten Gegensatz zum Zeitregime ständiger Inanspruchnahme bildet am Höhepunkt des Essays das Warten. Es sei

„schlichtweg eine Entlastung vom permanenten Tun, Dasein und Wollen“; es erinnere uns, Adorno folgend, an seine ursprüngliche Abstammung vom Verb *videre*, das „ein Schauen, ein Tun des Nichtstuns und darin ein Aufmerksamsein“ meint (ebd., S. 41), auf das die Gedankenbögen des Essays unseren Sinn lenken können: *Dieser Essay verlangt eine ausgesetzte Zeit*.

Für eine „Durchquerung des Unmöglichen“ (Pelluchon 2023) nimmt Corine Pelluchon (geb. 1967) in ihrem 2022 geschriebenen Essay die Klimakatastrophe als ein Phänomen in den Blick, die sich vergleichbar mit biografischen Krisen und Umbrüchen ereigne. Ausgehend von ihren eigenen, immer wieder überwundenen Depressionen und Zusammenbrüchen – derart, wie sie heute viele Menschen ereilen – erkundet sie das Gefangensein in drei Formen der Verzweiflung, dem Mangel an Selbstbewusstsein, dem Selbstzweifel und der Selbstwerdung (ebd., S. 29 ff.). Aus diesen Zuständen führe nur „das Vertrauen ins Leben, das in seiner Immanenz wahrgenommen wird. Seine verwandelnde Kraft, sein Wesen, das in einer Metamorphose besteht, versetzt den Verzweifelten in einen komplett neuen Zustand“ (ebd., S. 44). Zur Klimakatastrophe, die uns Angst und Schrecken bereitet, gehöre die „Bewusstwerdung, dass ein Kollaps möglich ist“, der uns fordert, „das Unmögliche zu durchqueren, da wir mit einem Abgrund verbunden sind“ (ebd., S. 99). Diese Erkenntnis könne zu einer „tiefgreifenden Veränderung der Identität, der Vorstellungen, Bestrebungen und Werte“ (ebd., S. 100) führen. Im Dialog mit Anderen und im Bewusstsein des endlichen irdischen Lebens gelte es, die „Zerstörung der Ökosysteme aufzuhalten und den Wert des Lebens und seine Schönheit zu verteidigen“ (ebd., S. 104). Pelluchon gelingt in und mit dem Essay die gedankliche Metamorphose der Verzweiflung in Hoffnung. Sie schließt mit den Sätzen: „Hoffnung ist da. Sie ist das Rauschen des Unendlichen im Endlichen. Sie gleicht dem Meer, dem Klang der Wellen und des Windes, ihrem Säuseln, dem Glitzern des Wassers“ (ebd., S. 149 f.). *Dieser Essay ermöglicht eine Metamorphose*.

Einen Essay mit wenigen Sätzen oder auch in einem Wortbild zu skizzieren, gleicht einer aphoristischen Neuschöpfung. Daher kann bereits die Lektüre eine produktive Vorbereitung auf das eigene Schreiben sein. Außer wenn es sich um historische oder literaturgeschichtliche Gesichtspunkte handelt, halte ich originale Essays über zeitgenössische Existenzfragen für inspirierender.

4 Vom Wortbild über den Aphorismus zum Essay

Die folgenden Ausführungen zum Schreiben eines Essays mit Jugendlichen können als den gedanklichen und sprachlichen Einfallsreichtum fördernde methodische Anregungen dienen. Essayschreiben bedeutet bildlich gesprochen, einen Fächer mit der Hand am unteren Ende – dem Ausgangspunkt – zu greifen, die Ideen und Assoziationen enthaltenden Fächerfalten nach und nach zu öffnen, die

auftauchenden Vorstellungen und Begriffe zu vernetzen, um sie – wie einen den Fächer begrenzenden Rand – als gedanklichen, die Ausführungen abrundenden Bogen zu spannen. Die Fächerfalten sind ein Bild für die Vielfalt der Einfälle, die sich bei einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema oder Inhalt einstellen kann.

Stellen wir uns vor: Wir würden die von Aleida Assmann und Andreas Dörpinghaus in den 13 Essays über „Ausgesetzte Zeiten“ (2023a) aufscheinenden Themen in einem Unterricht besprechen, würden zu jedem Redebeitrag der Jugendlichen Stichworte sammeln, sie aus diesen ein Impulswort auswählen und markieren lassen, um jeweils für sich selbst ein vielfältiges Wortbild (an Stelle einer linearen Stichwortsammlung) als Ideenquelle aufzuschreiben; wir würden dann anregen, einige Wörter in den Blick zu nehmen und mehrere Aphorismen zu formulieren; die Aphorismen als verdichtete Entwürfe würden in der Gruppe gesammelt, beraten und verschenkt; jede*r nähme sich einen Aphorismus als ersten Satz und schriebe auf Grundlage der besprochenen Inhalte einen Essay mit einem selbst formulierten Titel. Durch ein Wortbild, eine Ideensammlung oder einen Gedankenfächer inspirierte Texte öffnen unvorhergesehene neue Perspektiven. Das lehrt insbesondere der „ereignisorientierte Ansatz“ kreativen Schreibens (Genz 2022, S. 9), der sich für das Essayschreiben als Verbindung von künstlerisch-literarischer Textform und wissenschaftlich-schlüssiger Gedankenführung eignet (ebd., 143 ff.).

Der erste Satz ist wie ein den folgenden Gedankenfluss im Keim enthaltender Anfang. Anregend mag die Lektüre von Aphorismen sein, kurze, prägnante und streng logische Prosasätze, die seit der Antike als ein eigenes literarisches Genre gelten und „eine Freiheit des Geistes“ (Wilpert 1979, S. 37) voraussetzen. Ein ausgewählter Aphorismus oder eine prägnante These können als Anfang für das Essayschreiben genutzt werden. Oder der Essay beginnt mit einer Frage wie dieser: „Wann, wenn nicht jetzt, ist die Zeit gekommen, um über Zeit nachzudenken?“ (Assmann & Dörpinghaus 2023b, S. 7). Sie öffnet den Gedankenraum für das Thema Zeit.

An einem ausgewählten Thema, das nicht auf einem vorgefertigten Inhaltsverzeichnis oder engführenden Textvorgaben beruht, sondern auf einer inhaltlichen Vertiefung im Unterrichtsgespräch und der Besinnung auf das persönlich Bedeutsame, kann eine Lerngemeinschaft das essayistische Schreiben als eine sozial verbindende Aufgabe erproben. Eingedenk des Bedürfnisses nach Individualisierung im Jugendalter müssen traditionelle, auf kognitives Wissen angelegte Methoden überdacht und erweitert werden (Beitrag über kognitive und ästhetische Aktivierung von Becker in diesem Band). Wissen und Informationen sind in Hülle und Fülle durch die digitalen Medien zu erlangen, nicht aber die Entwicklung der individuellen und intellektuellen Fähigkeiten. Daher könnte die zur Verfügung stehende Fülle an Kenntnissen in einem Gedankenfächer zusammengezogen, in

Worten und Sätzen verdichtet, in einem Essay als individualisierte Erkenntnis dargelegt und für den Austausch mit Anderen als „Ereignis“ (Kap. 2) einer Erkenntnissuche wiederbelebt werden.

5 Erkenntnismethodisches zum Essay im waldorfpädagogischen Unterricht

Unterrichtsgespräche zu führen, gehört zu den anspruchsvollsten Lehr-Lern-Methoden (Wiehl 2016, S. 565 f.). Wenn ein Gespräch nicht sokratisch abfragend erfolgt, sondern die Beteiligten neue Gedanken und Vorstellungen im Dialog bewegen, kann dieser kommunikative Prozess eine wertvolle Vorbereitung für das essayistische Schreiben sein. Die Aufnahme und das Erschließen von Inhalten gehen dem urteilsbildenden und Erkenntnisse erschließenden Gespräch stets voraus. Es wird nicht gemutmaßt oder nur frei assoziiert, sondern bewusst ein Gedankenfeld um- und eingekreist. Diese erkenntnisbildenden Prozesse vollziehen sich dabei fortlaufend. Eine Erkenntnis fordert immer die nächste; und Ideenfelder sind offen und erlauben wie beim kreativen Arbeiten (Stoltz & Wiehl 2021) Umbrüche, Krisen, Pausen, Wiederaufnahmen, um durch eine lebendige Vorstellungs- und Denktätigkeit an Entdeckungen und Findungsmomenten teilzuhaben. Statt des auf einen didaktischen Dreischritt Schluss-Urteil-Begriff reduzierten, Steiners Anregungen vereinfachenden Erkenntnisverständnisses (Wiehl 2015, S. 190 ff.) verlangt die essayistische Methode ein „lebendiges Denken“ (Wiehl 2022) und ein über den eigenen und kollektiven Horizont hinausweisendes Bewusstsein. Édouard Glissant nennt es das „archipelische Denken, das intuitiver, anfälliger, bedrohter ist, dafür aber eingestimmt auf die Chaos-Welt und ihre Unvorhersehbarkeit“ (Glissant 2013, S. 76), das sich also auf vollkommen neue Verhältnisse und Aufgaben auf der Erde einlässt. Die Arbeit mit Essays steht für einen Versuch, das unvorhersehbar Neue zu bedenken.

6 Wegmarken im Epochenheft. Ausblick

In einigen Aufsätzen dieses Bandes wird deutlich, dass die Arbeit mit Epochenheften in der Schule für das Erarbeiten und Üben, für das Dokumentieren, aber auch für das Individualisieren von Aufgaben und für das Reflektieren der eigenen und anderen Lernleistungen geeignet ist. Das Essayschreiben gehört zu den individualisierenden und prozessorientierten Methoden, deren Ergebnisse nicht an einem allgemeinen Maßstab, aber an den zuvor vereinbarten Zielen gemessen werden können. Ein Essay kann sehr knapp oder sehr ausführlich die Gedanken

zu einem Thema enthalten. Entscheidend ist nicht die Quantität, sondern die sinnhafte, über Allgemeinheiten hinausgehende perspektivische Aussage über Essentielles und persönlich Bedeutsames.

Bei der Epochenheftarbeit entscheiden die Jugendlichen selbst, welche Elemente und Vorstufen der Essays sie eintragen. Wie für das Portfolio, das dem Verständnis dieser Methode nach (Brunner et al. 2006) eine Auswahl und keine Sammlung aller in einer Epoche, einem Projekt oder Fachunterricht produzierten Werke enthält, gilt es Verabredungen zu treffen, was pflichtgemäß, was wahlweise und was als Kür, also ergänzend oder ganz individuelle Aspekte vertiefend, aufgenommen wird. Je übersichtlicher und begrenzter der Pflichtanteil ist, beispielsweise drei bis fünf korrigierte und überarbeitete Essays pro Epoche mit jeweils ausgewählten Vorarbeiten, je mehr Wert auf die ganz individuellen Produkte gelegt wird, die zu gleichen Teilen in eine Bewertung und Rückmeldung einfließen können, desto interessanter wird ein Epochenheft für Rezipient*innen. Es kommt darauf an, dass die kollektiv erarbeiteten Erkenntnisse im Epochenheft durch Einträge nach individuellen Interessen überhöht werden. Der persönliche Gewinn einer Lernleistung liegt in Sinn stiftenden und persönlich bedeutsamen Erfahrungen. Auswählen, Entscheiden, Erarbeiten und Verschriftlichen eines selbstgewählten Themas in Selbstverantwortung befähigen zur Selbst- und Lernreflexion. Ein Epochenheft oder ein Portfolio enthält die Wegmarken der Arbeits- und Erkenntnisprozesse, die sich im Grunde einer Bewertung nach vorgegebenen Maßstäben entziehen, wenn tatsächlich eine „Durchquerung des Unmöglichen“ (Pelluchon 2023) und etwas Neues gewagt werden darf. Allerdings sollen die Wegmarken, die den Arbeitsweg mit Essays zeigen, angeschaut, reflektiert, besprochen und die persönlichen Einschätzungen zurückgemeldet werden.

Literatur

- Assmann, Aleida & Dörpinghaus, Andreas (Hrsg.) (2023a): *Ausgesetzte Zeiten. Nachdenken über den Lauf der Dinge*. Darmstadt: WBG.
- Assmann, Aleida & Dörpinghaus, Andreas (2023b): *Ausgesetzte Zeiten*. In: dies. (Hrsg.): *Ausgesetzte Zeiten. Nachdenken über den Lauf der Dinge*. Darmstadt: WBG, S. 7–11.
- Bialkowski, Brigitte & Einecke, Günther (2002): *Facetten. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Friedrich.
- Dörpinghaus, Andreas (2023): *Warum wir zögern. Über die Zeit der Bildung*. In: Assmann, Aleida & Dörpinghaus, Andreas (Hrsg.): *Ausgesetzte Zeiten. Nachdenken über den Lauf der Dinge*. Darmstadt: WBG, S. 34–47.
- Dufourmantelle, Anne (2019): *Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse*. 2. Auflage. Berlin: Aufbau.
- Dufourmantelle, Anne (2021): *Verteidigung des Geheimnisses*. Zürich: Diaphanes.
- Eckel, Winfried & Lindemann, Uwe (2017): *Text als Ereignis – Ereignis als Text. Eine Einleitung*. In: dies. (Hrsg.): *Text als Ereignis: Programme – Praktiken – Wirkungen*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1–22.

- Gehring, Petra (2017): Der Essay – ein Verbindendes zwischen Literatur und Philosophie? In: Eckel, Winfried & Lindemann, Uwe (Hrsg.): Text als Ereignis: Programme – Praktiken – Wirkungen. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 157–176.
- Genz, Julia (2022): Handbuch Kreatives Schreiben. Literarische Techniken verstehen und anwenden. 1. Auflage. Paderborn: Brill Fink/utb.
- Glissant Édouard (2013): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg: Wunderhorn.
- Hilsbecher Walter (1965): Über den Essay. In: Nolte, Rainer (1993): Essays von der Aufklärung bis heute. Stationen der Literatur. Hrsg. von H. Biermann und B. Schurf. Berlin: Cornelsen, S. 22–27.
- Kleist, Heinrich von (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: ders.: (1982): Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Dritter Band. Hrsg. von H. Sembdner. München, Wien: Hanser, S. 319–324.
- Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch. Bearbeitet von Elmar Seebold. 23., erw. Auflage. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kunert, Günter (1981): Vom Reisen. In: Nolte, Rainer (1993): Essays von der Aufklärung bis heute. Stationen der Literatur. Hrsg. von H. Biermann und B. Schurf. Berlin: Cornelsen, S. 270–272.
- Montaigne (2009): Von der Erfahrung. Montaignes letzter Essai. Aus dem Französischen übersetzt von H. Kaufmann. Mit einem Nachwort von J. von Stackelberg. München: C.H. Beck.
- Nolte, Rainer (1993): Essays von der Aufklärung bis heute. Stationen der Literatur. Hrsg. von H. Biermann und B. Schurf. Berlin: Cornelsen.
- Pirkatina, Lasma (2019): Das Ereignis: Martin Heidegger, Emmanuel Lévinas, Jean-Luc Marion. Freiburg, München: Karl Alber.
- Pelluchon, Corine (2023): Die Durchquerung des Unmöglichen. Hoffnung in Zeiten der Klimakatastrophe. München: C.H. Beck.
- Schärf, Christian (1999): Geschichte des Essays. Von Montaigne bis Adorno. Springer: Zu Klampen.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (2021): Pädagogik, Spiritualität und Kreativität – Reflexionen zur Waldorfpädagogik. Einführung. In: dies. (Hrsg.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 19–35.
- Theml, Katharina (2003): Fortgesetzter Versuch. Zu einer Poetik des Essays in der Gegenwartsliteratur am Beispiel von Texten Christa Wolfs. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2016): Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 533–571.
- Wiehl, Angelika (2017): Erzählen – eine grundlegende Methode der Waldorfpädagogik. In: Lehrer-rundbrief 106, 2017, S. 86–104.
- Wiehl, Angelika (2021): Bilden – Lernen – Üben als Ich-Tätigkeiten. Eine waldorfpädagogische Perspektive. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 295–309.
- Wiehl, Angelika (2022): Lebendige Begriffe und ganzheitliches Denken – ein „Fähigkeitenpotenzial“. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 29–42.
- Wilpert, Gero von (1979): Sachwörterbuch der Literatur. 6., verb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kröner, S. 500–503.
- Wolf, Christa (1968): Erinnerter Zukunft. In: dies. (1990): Die Dimensionen des Autors. Essays und Aufsätze. Reden und Gespräch 1959–1989. Berlin: Luchterhand, S. 500–503.
- Zima, Peter V. (2012): Essay, Essayismus. Zum theoretischen Potenzial des Essays. Von Montaigne bis zur Postmoderne. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Das kuratierte Entwicklungsportfolio – Wissen gestalten und umbilden

Frank Steinwachs

Zusammenfassung

Das kuratierte Entwicklungsportfolio, so soll dieses neu entwickelte Format im Folgenden genannt werden, stellt eine erweiterte Form des Epochen- und Portfoliohefters dar. Es geht neben der Ergebnissicherung und -dokumentation um Möglichkeiten künstlerischer und epistemologisch begründeter Produktion, Destruktion und Reorganisation. Das Kuratieren der erarbeiteten Inhalte soll durch (Neu-)Vernetzung und Umbildung zu neuen Erkenntnissen, Ordnungen und Perspektiven führen und stellt nicht nur eine neue Form des Dokumentierens von Unterrichtsergebnissen dar, sondern es ist auch eine Methode. Das Ziel dieser Methode ist neben der Neuperspektivierung der Inhalte auch ein damit einhergehendes inneres Umbilden der Lernenden.

1 Einführung

In der Oberstufe und in materialintensiven Fächern wie Deutsch oder Geschichte liegt es nahe, Hefter als Äquivalent zu Epochenheften zu gestalten. Der Kernunterschied zwischen Epochen- und Portfolioheftern liegt im vornehmlich dokumentarischen Charakter, im von den Schüler*innen geleisteten „Selbstmanagement“ (Hesse 2018) und im öffentlichen Präsentationsformat des Portfolios (Häcker 2017b, S. 33 ff.). Der Vorteil des Hefters gegenüber dem (vermeintlich) klassischen, meist chronologisch geführten Epochenheft ist sein fluider Charakter, der durch das kuratierte Entwicklungsportfolio weiter verstärkt und künstlerisch flankiert wird. Dieser fluide Charakter ermöglicht es, die Inhalte zu dokumentieren, erneut zu durchdenken, zu reflektieren und zusammenzustellen, um so neue Gedanken zu formulieren, was stärker individualisierte Arbeitsstrukturen ermöglicht (Bräuer 2016, S. 19 ff.).

Die individuelle Verarbeitung und dokumentarische Sichtbarmachung von Unterrichtsinhalten und Arbeitsprozessen in einem Portfoliohefter ist Teil einer neuen Kultur des methodischen Arbeitens und Lernens im Unterricht sowie Bestandteil des kognitiven wie individuellen Bildungsprozesses, der als „methodischer Königsweg“ bezeichnet wird (Gläser-Zikuda & Lindbacher 2007, S. 202 f.). Dieser ist, je nach methodischer Ausrichtung, Teil einer subjektorientierten und individualisierten Übungs- und Lernkultur (Häcker 2017a, S. 15 f.). Geübt werden das eigenverantwortliche Entwickeln, Überarbeiten, Dokumentieren und das

Auswählen eigener Arbeiten sowie das künstlerische Gestalten, Neugestalten und Neuordnen. Eine solche inhaltliche „Umbildung“ (auch durch Einbeziehung des künstlerischen Gestaltens) wirkt sich auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse aus (Soetebeer 2014, S. 44f.). Allerdings sind diese Prozesse nicht allein in der Kunst wirksam, sondern in allen Verfahren, deren spielerischer und artifizierter Charakter Erfahrungen sowie neue Formen und Perspektiven schafft.

Hierzu gehört auch das Schreiben (oder Abbilden von Gedanken) in seinen vielfältigen Ausprägungen, weshalb eine kurze Anmerkung zum innovativen Einsatz von Textproduktion gemacht werden soll. Mit Blick auf die Methodik und Didaktik des Schreibens wären hierfür einmal die notwendig zu üübenden Formate des adressatenorientierten und funktionalen Schreibens (Pohl 2017, S. 89f.) zu nennen. Zudem stellen geeignete Formen, die über das funktional-formale Schreiben hinausgehen und einen fluiden und prozessualen Charakter haben wie Formen des meditativen Schreibens, das biografische Schreiben, das entwickelnde Schreiben, das schreibende Forschen und das forschende Schreiben, eine Hilfe dar, Sprache zu finden für Gedanken zum Sachgegenstand. Aber auch das Verhältnis von Ich und Sachgegenstand kann auf diesem Weg ausgelotet und geklärt werden, wie es Lambert Wiesing (ohne Rekurs auf das Schreiben) in seinem Buch „Das Mich der Wahrnehmung“ epistemologisch begründet (Wiesing 2015). Er sieht das Individuum aus phänomenologischer Perspektive als mit der Welt verbunden und nicht von ihr isoliert; „Menschen haben keinen Zugang zur Welt, sondern leben als ein Teil in der Welt – bis zum Abgang“, was sich hinsichtlich des Blickwinkels und der Perspektivgebundenheit als Teil des Ganzen methodisch auswirken müsse (ebd., S. 69). Diese individualisierten Übungen zum Sprache- und Ausdruckfinden wirken sich vorteilhaft auf die Schreibkompetenz aus, so Ulf Abraham (2014, S. 373f.). Allerdings beschäftigt sich die empirische Schreibdidaktik aufgrund der einseitig „mit öffentlichen Geldern geförderten Forschungsprojekte“ aktuell vornehmlich mit dem kompetenzorientierten Schreiben (Steinhoff et al. 2017, S. 10) und berücksichtigt kaum imaginative, künstlerische und epistemologische Methoden, die das Schreiben, den schriftlichen Ausdruck und das schreibende Verstehen fördern können. Hier wird in den Schulen sicherlich nachgesteuert werden müssen, was im Spagat zwischen einer einseitigen Kompetenzorientierung (Behördenvorgaben) und der Unterrichtswirklichkeit immer wieder notwendig sein wird, so Dorothee Wieser (2012, S. 115).

Das kuratierte Entwicklungsportfolio wird hier erstmals als Begriff und Methode eingeführt und ist in der Vergangenheit sowie in der Zusammenarbeit des Autors mit seinen Schüler*innen aus dem Epochenhefter im Portfolioformat entstanden. In den folgenden Abschnitten soll das Verfahren beschrieben werden, wenn auch der Methode folgend in einer notwendigerweise fluiden Form. Neben der kognitiven und dokumentarischen Arbeit, die sich aus der fachlichen ergibt, hat auch die ästhetische Gestaltung des Dokumentierten und ihre Umformung

bzw. Umbildung als eine Form der künstlerisch-produktiven Epistemologie eine Bedeutung (s. u.). Hierbei geht es im Sinne Brandstätters (2013) um das Künstlerische als Erkenntnisform. Neben der Reflexion von Arbeits- und Lernprozessen bedeutet Kuratieren in diesem Zusammenhang, dass die entstandenen Produkte aus den unterschiedlichen Arbeitsprozessen neu geordnet und zusammengestellt werden, entweder in ganzen Elementen oder in zerteilten, die neu zusammengesetzt werden und so neue Sichtweisen ermöglichen (s. u.). Dies kann beispielsweise so verlaufen, dass Versionen eines Textes als Versuche und Ergebnisse der Denk- und Schreibprozesse reflektiert, neu kombiniert, zerschnitten auf Zetteln mit Schere, Kleber, Klebestreifen, Farben, Anmerkungen etc. in eine neue Form gebracht werden – und dadurch neue Perspektiven eröffnet und neue Erkenntnisse möglich werden.

2 Das Kuratieren des Entwicklungsportfolios

Ein Kernpunkt schriftlichen oder dokumentarischen Arbeitens in der Oberstufe stellt die Ergebnissicherung dar. Sie bildet die Basis für ein qualitativ gesichertes, inhaltlich korrektes und ggf. auch mit einem Feedback durch die Unterrichtenden oder Mitschüler*innen versehenes kognitives Lernen. Die Ergebnissicherung bildet auch die Grundlage für sogenannte Lernerfolgskontrollen, Klausuren oder Abschlussprüfungen sowie deren formalisierte Struktur. Dies hat neben der Verlässlichkeit für anstehende Examinationen der Schüler*innen auch eine rechtliche Dimension, die sich in den Erwartungshorizonten widerspiegelt und in den Allgemeinen Prüfungsanforderungen (APA) und den Bildungsstandards (BS) der Kultusministerkonferenz (KMK) eingefordert wird (Kultusministerkonferenz 2012, S. 23). Diese Formen der Prüfungsvorbereitung sind nicht zwingend ein sinnbildendes (Birkmeyer et al. 2015, S. 9.), sondern in der Praxis ein prüfungsorientiertes Lernen (Steets 2015, S. 18; Fix 2008, S. 148), das zwar Kompetenzen, nicht aber ihre Relevanz für die Schüler*innen kommunizieren kann (Winkler 2011, S. 287).

Vor dem Hintergrund dieser Problematik ist es relevant, was im Hefter steht, wie diese Ergebnisse zustande kommen und Teil eines individuellen Bildungsprozesses werden. Formen der Portfoliomethode können als Rehabilitierung des Lernprozesses gegenüber den herkömmlichen produkt- und objektorientierten Formen der Ergebnissicherung verstanden werden (Häcker 2017a, S. 16; Hascher & Astleitner 2007, S. 25).

Ein wichtiges Merkmal der didaktischen Konzeption für sinnbildende Arbeits- und Lernprozesse besteht darin, die Inhalte subjektbezogen, gesellschaftsrelevant, fachlich adäquat, kompetenzorientiert und werteorientiert zu gestalten (Gläser-Zikuda & Lindbacher 2007, S. 202 f.; Matthes 2019, S. 363 ff.). Für das prozessuale Lernen werden Portfoliomethoden im schulischen und universitären

Bereich als besonders geeignet für eine reflexive und individuelle Lernentwicklung gesehen (Bräuer 2016, S. 45 ff.). Sie stellen eine Möglichkeit dar, diese individuellen Verfahren so zu gestalten, dass sie durch eine intrinsisch motivierte Sinnbildung wirken (Bovet 2018, S. 280 ff.). Dies gilt in besonderer Weise für die „positive[n] Effekte“ im Bereich individuellen und nachhaltigen Lernens als „Behaltensleistung“ (Gläser-Zikuda & Lindbacher 2007, S. 202).

Die Epochenheftarbeit an Waldorfschulen ist gleichermaßen eine Methode individualisierten wie selbstregulierten Arbeitens (Hesse 2018; Becker 2022, S. 268). Die Epochenhefter-Methode in der Oberstufe kann darüber hinaus auch eine bewusste Form der künstlerisch-ästhetischen (Neu-)Ordnung von Arbeits- und Lerninhalten sowie Lernprozessen darstellen, wenn der Unterricht entsprechend operationalisiert wird. Das Kuratieren (Bismarck 2021; Obrist 2015) soll zunächst als ein Neuordnen und Neuvernetzen von erarbeiteten Wissensbeständen verstanden werden. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Kuratieren und künstlerische Verfahren spezifische Formen der Epistemologie darstellen. Als Reflexionsmomente sind diese Verfahren Teil eines Erkenntnis- und Lernprozesses, also von Weltverstehen bzw. einer Form der künstlerischen Epistemologie (Brandstätter 2013; Steinwachs 2020, S. 86 ff.). Wenn das Kunstwerk als (ästhetischer) Reflexions- und Gestaltungsprozess zur Grundlage analytischer Methoden wird, stellen diese einen „formepistemologische[n] Ansatz“ dar (Graduiertenkolleg Literarische Form 2017, S. 19; Siegmund 2016). Allerdings bietet der Raum zur Entwicklung von Wissen und zur Schaffung von Wissensordnungen eine Vielzahl von methodischen und medialen Zugängen und Perspektiven, die sich nicht ausschließen, sondern im Gegenteil miteinander verwoben sind (Fuchs 2020, S. 139 ff.). Aus diesem Grund wird ein kuratiertes Entwicklungsportfolio nicht nur eine ästhetisierende Zusammenstellung von Texten, Bildern oder anderen Medien enthalten, sondern es kann eine reflektierte Auseinandersetzung auf der Basis verschiedener und individualisierter Zugänge sein. So können die Aspekte „Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz“ (Soetebeer 2014, S. 92) als Teil eines (auch) ästhetisch begleiteten Bildungs- und Umbildungsprozesses geübt und in ihrer Offenheit sowie möglichen Ambiguität auch zu ertragen gelernt werden. Gerade Letzteres ist eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe und eine große pädagogische Herausforderung (Dengel et al. 2021, S. 9 ff.).

3 Entwicklungsportfolio – systematisches, informelles und wildes Lernen

Ein Signum der Portfolioarbeit stellt das prozessuale und dialogische Lernen dar (Ruf 2017, S. 60), in dem idealiter eine intrinsisch motivierte Haltung entsteht und die Eigenverantwortung der Schüler*innen zum Motor des Arbeitens werden kann. Allerdings reicht die Portfoliomethode alleine nicht aus. Neben der

Haltung und methodischen Expertise der Unterrichtenden (Schuster 2017, S. 29 und S. 53 ff.; Hattie & Zierer 2021, S. 20 ff.) müssen auch Aufgaben, Themen und Arbeitsstrukturen für ein motivationales, eigenverantwortliches und individualisiertes Arbeiten und Lernen gefunden werden (Bovet 2018, S. 286 f.).

Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach dem Lernen selbst. Die Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen kann in der Praxis nicht klar getroffen werden. Im Diskurs um eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie verdichtet sich die Frage nach der lebensweltlichen Relevanz für die Lernmotivation und nach der gesellschaftlichen Notwendigkeit, im Rahmen dieser zu lernen (Grotlüschen 2014, S. 249; Geister 2006, S. 205 f.): „Das Subjekt ist vergesellschaftet und als solches lernt es. Man kann begründungslogisch sogar unterstellen, dass ihm alle Bedingungen erst dann zur Handlungsbegründung werden, wenn es sie anerkennt oder (implizit) zur Kenntnis nimmt – sonst sind sie irrelevant“ (Grotlüschen 2014, S. 248).

Die Frage nach der vergesellschafteten Stellung des lernenden Subjektes bedeutet also nicht nur, dass ein Lebensweltbezug motivierend ist, sondern auch die Einsicht, dass im Rahmen der bestehenden Ordnung gelernt werden muss (ebd., S. 249). Neben der Frage nach der Ordnung des Systems für das Lernen und der damit verbundenen Prüfungslogik versucht eine subjektorientierte Pädagogik den „Kompetenzerwerb“ mit der Begleitung einer Persönlichkeitsbildung zu verknüpfen (Götte et al. 2009, S. 99; Biesta 2021; Steinwachs 2022b, S. 48 ff.). Dafür soll der Fokus auf die subjektorientierten Lernverfahren gelegt werden (Faulstich 2014, S. 11 ff.; Steinwachs 2022a, S. 39 ff.).

Subjektorientierte Unterrichtsverfahren versuchen eine „autonome Motivation“ (Schuster 2017, S. 61) zu schaffen, die den spezifischen Bedürfnissen der Schüler*innen entgegenkommt oder gar entspricht. Das systematische Lernen ist zwar ein Produkt des „programmierten Unterrichtes“ (Peterßen 2000, S. 135 f.), kann bei einer thematisch und methodisch offenen Herangehensweise aber subjektorientiert und damit motivational operationalisiert werden. Wenn offene Methoden mit dem Blick auf kognitive Notwendigkeiten verknüpft werden, die Schüler*innen werkstattmäßig an ihren Inhalten arbeiten und sich gegenseitig oder durch die Unterrichtenden zu ihren Arbeiten ein Feedback holen, dieses reflektieren und dann wieder an die Arbeit gehen, findet ein dialogischer Prozess statt. Diesen dialogischen Prozess bezeichnet Urs Ruf als Basis für eine ertragreiche Portfolioarbeit (Ruf 2017, S. 60). Nach Elfriede Schmidinger ergibt er sich durch das wechselseitige Verhältnis von Unterricht und Portfolioarbeit (Schmidinger 2017, S. 67). Dieses dialogische Verhältnis von Arbeit, Feedback und Produkt bildet sich bei entsprechender Dokumentation im Entwicklungsportfolio als ein nachvollziehbares Bild des sich progressiv entwickelnden Lernprozesses ab (Winter 2007, S. 109 ff.).

Eine andere Form des Lernens ist das „wilde Lernen“ (Göllner 2022). Während systematisches Lernen als eine Form des expliziten und progressiven Lernens in Institutionen verstanden wird, ist wildes Lernen eine unsystematische Form, wie sie im Alltag oder bei einem allgemeinen Interesse und durch Tun irgendwann und irgendwie entsteht. Damit stellt es eine Gegenstruktur zum schulischen Lernen dar. Der Begriff des wilden Lernens kommt aus der Musikpädagogik und beschreibt Formen des Musikkernens, die unberechenbar, eigensinnig und selbstbestimmt sind (ebd.). Während in der Musikdidaktik improvisatorisches Handeln und vergleichbar in der Sozialarbeit (Nissen 2002, S. 97) wie der Erlebnis- oder Handlungspädagogik erfahrungsbasierte Konzepte eine Rolle spielen (Gilsdorf 2021, S. 38 ff.), werden diese Aktivitätsformen in anderen Unterrichtsfächern kaum gehandhabt. Eine Qualität des wilden Lernens besteht darin, dass es in Abgrenzung zum institutionellen Lernen nicht als solches, sondern als Erfahrung durch Handeln erlebt wird. Damit gehört es in den Bereich des informellen Lernens, das auf John Deweys Experience-Konzept zurückgeht (Dewey 2011, S. 186 ff.) und intentional oder nicht intentional stattfinden kann (ebd., S. 257 ff.).

Beide Formen des Lernens ermöglichen eine freiere Integration des sogenannten impliziten Wissens in Lernprozesse, also jener Kenntnisse und Fertigkeiten, die über das bewusst erlernte Wissen hinaus implizit, also nicht durch theoretischen Input, entstanden sind (Schelten 2005, S. 189; Neuweg 2015, S. 19 ff.). Göllner (2022) weist auf die Schwierigkeit hin, die eine didaktische Integration des wilden Lernens mit sich bringt, zumal diese in dem Moment der Operationalisierung nicht mehr wild ist, aber trotzdem eine dem Charakter der Wildheit entsprechende methodische Funktion erfüllt. Daher kann das Wilde (Lernen) die Arbeit mit dem kuratierten Entwicklungsportfolio wirksam flankieren. Es bedarf allerdings der Bereitschaft, dafür Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen. So können die Schüler*innen mit den im Unterricht aufgeworfenen oder durch sie gewählten Themen umgehen, experimentieren und sich verbinden, eine Form des selbstregulierten und gefühlt informellen Lernens finden, was je nach Thema einen unterschiedlich langen Zeitraum benötigt.

Nimmt man den dialogischen Charakter des Portfolioverfahrens ernst, stellt die didaktische Herangehensweise nach Ruf (2017) und Schmidinger (2017) eine konstruktive Basis für die Portfolioarbeit dar. Sie muss entsprechende Formen des Handelns, Übens und Lernens ermöglichen, die prozessual im Entwicklungsportfolio sichtbar gemacht werden, um später mit ihnen umzugehen. Nach Intention des Unterrichts kann das systematische Lernen in der Schule nicht ausgeklammert werden, zumal bestimmte Kompetenzen entsprechende kognitive Verfahren einfordern, die nur durch Übung entwickelt werden können (Brinkmann 2021). Allerdings liegt es nahe, durch informelles und wildes Lernen oder einfach durch experimentelles Tun neue Möglichkeiten der Vernetzung zu

schaffen, die individuelle Erfahrungen entstehen lassen und implizites Wissen integrieren sowie dieses durch reflektierende Momente in ein explizites Wissen überführen, was sich in den Portfolios abbilden kann.

4 Formen des Schreibens für das kuratierte Entwicklungsportfolio

Das Schreiben von Analysen, Interpretationen und anderen strukturierten Textformen ist eine Methode, die analytisch begründete Erkenntnisse kommuniziert und als Prüfungsformat Fertigkeiten und Kompetenzen examiniert. Aus dieser Sicht ist Schreiben auf den ersten Blick kaum ein Weg, informelles Lernen als sinnstiftende Motivation zu initiieren. Allerdings sieht die neuere Schreibdidaktik schon länger davon ab, klar formatierte Textsorten oder bestimmte Gattungen zu trainieren (Fix 2008, S. 14), sondern mit möglichst vielfältigen Schreibaufgaben und Textformen zu arbeiten, die sich sukzessive je nach Aufgabe und Intention fluide zu adressatenorientierten und funktionalen Texten entwickeln können (Pohl 2017, S. 91). Die empirische Schreibdidaktik legt einen solchen Prozess nahe, im Schulbetrieb setzt dies jedoch voraus, dass bestimmte Schrittfolgen einmal bewusst erarbeitet werden und in der Unter-, Mittel- und Oberstufe bei einem Lehrer*innenwechsel eine Fortsetzung gewährleistet wird. Übungen für ein qualitatives Schreiben sind nicht allein Analyseübungen, sondern dienen auch der Fähigkeit, Worte für Gedanken zu finden, ihnen eine Textform und ggf. einen ästhetischen Rahmen zu geben. Denn Texte sind nicht nur darauf ausgerichtet, einen Gegenstand funktional und sachlich zu behandeln (Prüfungsformate), sondern auch durch sie ins Zwiegespräch zu gehen oder Leerstellen zu schaffen, die einem Gegenüber die Möglichkeit geben, in die formulierten Gedanken einzusteigen und zur*zum Koautor*in zu werden. Gleiches gilt für künstlerische Texte als Formen einer literarischen Epistemologie (Kohlross 2010; Malinowski 2021), die im Unterricht erprobt und geübt werden kann.

Im Schulkontext stellt kreatives Schreiben eine von vielen Möglichkeiten dar, sich schöpferisch und imaginativ mit Inhalten auseinanderzusetzen und selbige zu reflektieren oder neu zu betrachten (Braukmann 2007, S. 7 ff.). Am häufigsten und anerkanntesten sind Methoden des Literaturunterrichts (Abraham 2014, S. 364 ff.), zumal der Gegenstand des Faches ein künstlerischer ist und die Schüler*innen sich durch künstlerische Verfahren und Zugänge zu den Werken eröffnen können. Dieses Verfahren wurde aus didaktischer Perspektive entwickelt (Waldmann 2000, 2004); der Zusammenhang von Wissen und literarischem Schreiben wird als epistemologischer Weg thematisiert (Zembylas & Dürr 2009). Das künstlerische, imaginative und epistemologische Schreiben kann die Zuarbeit für analytische Verfahren darstellen, wenn es das Sehen und Erkennen in eine ästhetisch sprachliche Form bringt und eine Sprache für Erlebnisse, Erfahrung und

Reflexionen sucht. Über das Schreiben hinaus können eine Vielzahl künstlerisch-kommunikativer Medien die Gestaltung des kuratierten Entwicklungsportfolios flankieren (Beitrag von Klipstein in diesem Band).

5 Umformung

Wenn für das Gelingen eines kuratierten Entwicklungsportfolios das Schreiben und eine subjektorientierte Operationalisierung des Unterrichtes in ihrem dialogischen Charakter als wichtige Momente gelten, sind die Destruktion und das Kuratieren ein relevanter methodischer Bestandteil desselben. Ein Portfolio als reine Sammlung zu betrachten, wäre mit diesem Anspruch also falsch, es würde lediglich eine Dokumentation entstehen, die in einem Wandschrank oder in Stapeln gebündelt lagert. Es bedarf also mehr: „Der Aufbau einer Sammlung, so könnte man sagen, ist eine Methode, Wissen zu produzieren“ (Obrist 2015, S. 53). Dies setzt voraus, dass das Sammeln als eine Methode verstanden wird, „Wissen zu produzieren“. Die Sammlung wird also bewusst organisiert und vernetzt, wird wie eine Kunstsammlung transponiert. „Transposition“ wird als Begriff „im Bereich der Kunst und der künstlerischen Forschung [...] zur Beschreibung sowohl kreativ gestalteter wie auch kognitiver Prozesse und Operationen genutzt“ (Bismarck 2021, S. 155). Eine „Transposition“ von Werken ist also nicht der Kunst vorbehalten, sondern auch in anderen, erkenntnis- oder wissensfördernden Bereichen möglich. Wenn die Ordnung des Portfolios also nicht nur der Chronologie des Unterrichtes folgt, sondern die Inhalte auch zu einem vernetzten Wissen führen will, bedarf es offensichtlich einer komplexeren Methode.

Die Inhalte und Produkte des Portfolios entstehen im Rahmen einer Epoche, einer Unterrichtsreihe oder eines festgelegten Zeitraums. Je länger ein Zeitraum ist, desto umfangreicher wird das Material für das kuratierte Entwicklungsportfolio sein. Sichtbar werden auch die über einen längeren Zeitraum inhaltlich und methodisch vollzogenen Entwicklungsprozesse, was die Möglichkeiten zur Reflexion der einzelnen Bestandteile oder ihrer Kombination deutlich erhöht. Zum Kuratieren gehört also, dass die Schüler*innen ihrer Sammlung eigenständige Produkte (auch aus anderen Fächern) hinzufügen, sie neu ordnen und dadurch neue Ordnungen, Reflexionen, Perspektiven oder Schwerpunkte offenlegen und erläutern.

Ähnlich ist es mit der *Destruktion*, die ganz praktisch bedeutet, den Hefter in seiner alten Struktur komplett oder partiell zu zerstören und neu zusammenzustellen.

Der hier verwendete Begriff der *Destruktion* stammt aus der Organisationsentwicklung und bedeutet Folgendes: Eine in die Krise geratene Firma bzw. Organisation braucht eine neue Perspektive, um überleben zu können. Diese kann vielfach erst durch eine neue Mentalität aller Mitarbeitenden bewältigt

werden, denn nur so wird Raum entstehen können für neue und konstituierende Haltungen, Perspektiven, Abläufe, Entscheidungen etc. Das alte Denken und die alten Abläufe müssen also zerstört werden, damit neue Perspektiven und notwendig Neues entstehen kann, um so die Krise überwinden zu können, und zwar durch eine darauf folgende Neukonstruktion (Treiber 2018, S. 42). Damit ist die *Destruktion* der erste Schritt in eine Neukonstruktion. So auch im Umgang mit vermeintlich gesicherten Wissensbeständen, die im konstruktiven Sinne auch selbst hinterfragt werden können.

Trotz dieser Zerstörung und Neugestaltung besteht die Funktion des kuratierten Entwicklungsportfolios darin, einen Ort für das Lernen durch gesicherte Inhalte oder Karteikarten mit Lerninhalten für die Klausur- oder Prüfungsvorbereitung etc. bereitzustellen. Ein kuratiertes Entwicklungsportfolio ist nicht allein ein fachspezifisches Labor oder Experimentierfeld, sondern auch eine Dokumentation oder die Grundlage für Exzerpte aus dem Bestehenden oder dient als Lernkarte für eine Prüfungssituation. Zur Destruktion gehört also auch das Zusammentragen von Lerninhalten oder Methoden auf gesonderten Blättern. Gleiches gilt für den Bereich der fachspezifischen Begrifflichkeiten, die in Form eines Glossars gesammelt werden und sowohl quantitativ wie qualitativ wachsen – zumindest in der Oberstufe. Das systematisierende Auseinandernehmen von produzierten Inhalten schafft eine neue Ordnung von Aspekten, die als (unterrichtlich) gesichert gelten und Teil einer Prüfungs- oder Abschlusskultur, also nötig und zielführend sind. Zudem schafft dies ein Bewusstsein für die Unterscheidung von prozesshaftem Forschen, Reflektieren und Dokumentieren der Ergebnisse. Destruktion kann darin bestehen, Texte, Bilder oder andere Medien ganz oder in Teilen neu zusammenzufügen oder neu zu ordnen. Ihre ästhetische Darstellung legt mögliche Leerstellen offen, die Teil einer individuellen Auseinandersetzung und Sinnbildung sind sowie eine Basis für die Weiterbearbeitung in der nächsten Epoche oder Unterrichtseinheit bilden.

6 Fazit

Insgesamt stellt das kuratierte Entwicklungsportfolio nicht nur eine Dokumentation, sondern auch ein Format selbstregulierten und individualisierten Lernens dar, das einhergeht mit der didaktischen Operationalisierung des Unterrichts sowie einer positiven Haltung der Unterrichtenden gegenüber der Methode. Auch wenn es sich nur um eine Methode zur Entstehung von und dem Umgang mit Unterrichtsergebnissen handelt, wird idealerweise beim kuratierenden Vorgehen die Fähigkeit geschult, bestehende Ordnungen zugunsten neuer Perspektiven aufzulösen, sich selbst umzubilden und zu üben, nicht nur gesicherte Wissensbestände abzurufen und als richtig anzusehen und dabei in eine monoperspektivische Enge

zu verfallen. Vielmehr kann durch sinnstiftende Reflexion und Selbstbegegnung eine gesellschaftlich relevante Form der inneren Offenheit für Neues, Mehrdeutiges und Vielfältiges entwickelt werden.

Literatur

- Abraham, Ulf (2014): „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Torsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte Verfassen. Hohengehren: Schneider, S. 364–381.
- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit – ein Beitrag zur Medienbildung. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 295–274.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: dies. (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 9–23.
- Biesta, Gert (2021): World-Centred Education. A View for the Present. Abington, New York: Routledge.
- Birkmeyer, Jens; Combe, Arnold; Gebhard, Ulrich; Knauth, Thorsten & Vollstedt, Maike (2015): Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht. Wiesbaden: Springer, S. 9–32.
- Bismarck, Beatrice von (2021): Das Kuratorische. Leipzig: Spector Books.
- Bovet, Gislinde (2018): Lernmotivation. In: Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf. Berlin: Cornelsen, S. 280–302.
- Brandstätter, Ursula (2014): Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien, Köln: Böhlau.
- Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen: Budrich/utb.
- Braukmann, Werner (2007): Freies Schreiben. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorien eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia; Kelch, Linda & Schnurr, Ansgar (2021): Zur Ambiguität in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik sowie der Suche nach dem Transfer. In: Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität in Bildung, demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz.
- Faulstich, Peter (2014): Lerndebatten. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 11–33.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: utb-Schöningh.
- Fuchs, Max (2020): Kunst als Erkenntnis. Künstlerisches und wissenschaftliches Wissen im historischen Vergleich von Wissenskulturen. München: kopaed.
- Geister, Oliver (2006): Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht. Münster, New York: Waxmann
- Gilsdorf, Rüdiger (2021): Reflexion – Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In: Michel, Werner & Seidel, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Reinhard, S. 38–44.

- Gläser-Zikuda, Michaela & Lindbacher, Anja (2007): Portfolioarbeit im Unterricht – praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In: Gläser-Zikuda Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–187.
- Göllner, Michael (2022): Wildes Lernen in der Schulklasse?! Die Instrumentalklasse als musikalische Praxisgemeinschaft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: *üben & musizieren* 3/2022. Online: uebenundmusizieren.de/artikel/wildes-lernen-in-der-schulklasse/ (Abruf: 19.10.2023).
- Götte, Wenzel M.; Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009): Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Graduiertenkolleg Literarische Form (2017): Einleitung. In: Graduiertenkolleg Literarische Form (Hrsg.): Formen des Wissens. Epistemologische Funktion literarischer Verfahren. Heidelberg: Winter, S. 9–27.
- Grotlüschen, Anke (2014): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 225–258.
- Häcker, Thomas (2017a): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 33–39.
- Häcker, Thomas (2017b): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 40–45.
- Hascher, Tina & Astleitner (2007): Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–43.
- Hattie, John & Zierer, Klaus (2021) Kenne deinen Einfluss. „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider.
- Hesse, Sybilla (2018): Das ist so meins. In: *Erziehungskunst* 11/2018. Online: www.erziehungskunst.de/artikel/das-ist-so-meins (Abruf: 19.10.2023)
- Kohlross, Christian (2010): Über das Programm einer poetischen Epistemologie. In: Kohlross, Christian (Hrsg.): Die poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800–2000. Bielefeld: transcript, S. 7–31.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fachbereich Deutsch (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Abruf: 19.11.2023).
- Malinowski, Bernadette (2021): Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Matthes, Eva (2019): Allgemeinbildung. In: Kiel, Ewald; Herzig, Bardo; Mair, Uwe & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 363–400.
- Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster, New York: Waxmann.
- Nissen, Morten (2002): Wildes Lernen. Nachlese als Vorbereitung. In: *Forum Kritische Psychologie*, 45/2002. Online: www.kritische-psychologie.de/files/FKP_45_Morten_Nissen.pdf (Abruf: 19.10.2023).
- Obrist, Hans Ulrich (2021): Kuratieren! München: C.H. Beck.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundlagen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg.
- Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 89–108.
- Ruf, Urs (2017): Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 60–66.

- Schelten, Andreas (2005): Implizites Wissen – Die verborgene Seite des Wissens. In: Die berufsbildende Schule, 57/2005, S. 89–90.
- Schmidinger, Elfriede (2017): Portfolio als Unterrichtstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 67–72.
- Schuster, Beate (2017): Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten. Wiesbaden: Springer.
- Siegmund, Judith (2016): Wie verändert sich Kunst, wenn man sie als Forschung versteht? Bielefeld: transcript.
- Soetebeer, Jörg (2014): Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion: Erkundungen im Sinnbezirk von Bildung bei Goethe. Wien, Köln: Böhlau.
- Steets, Angelika (2015): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmut & Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider, S. 178–194.
- Steinwachs, Frank (2020): „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-)Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. In: Research on Steiner Education, Vol. 11, No. 1, 2020, S. 28–44.
- Steinwachs, Frank (2022a): Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“. Berlin: Peter Lang.
- Steinwachs, Frank (2022b): „Latente Fragen“ – eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 43–54.
- Treiberm, Thomas (2018): Pfade in die Krise. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Hohengehren: Schneider.
- Waldmann, Günter (2003): Neue Einführung in die Literaturwissenschaft. Hohengehren: Schneider.
- Wiesing, Lambert (2015): Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wieser, Dorothee (2012): Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Klett, S. 113–131.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS.
- Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109–129.
- Zembylas, Tasos & Dürr, Claudia (2009): Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis. Wien: Passagen.

Vom Epochenheft zur Jahresarbeit. Digitale Transformationen

Franz Glaw

Zusammenfassung

Während die meisten Gebiete der Waldorfpädagogik sehr differenziert auf die einzelnen Altersstufen hin in aufbauender Weise didaktisch begründet sind und entsprechend praktiziert werden, befindet sich dieser Prozess für die Epochenheftarbeit in der Oberstufe noch in den Anfängen. Vor dem Hintergrund der eigenen medienpädagogischen Praxis in Schule und Aus- bzw. Weiterbildung werden bewährte Erfahrungen geschildert, bei denen es darum geht, die bis zur achten Klasse erworbenen Fähigkeiten unter Verwendung digitaler Hilfsmittel so zu transformieren, dass das Lehr-Lern-Medium Epochenheft in modernem und erweitertem Gewand ein Beitrag zur Medienmündigkeit in der immer stärker medial geprägten Welt wird.

1 Einleitung

Zu den wesentlichen Zielen des Unterrichts in der Oberstufe an der Waldorfschule zählt die Förderung der Entwicklung zu einer selbstständigen Persönlichkeit, wobei ein zunehmender Prozess der Urteilsbildung, der Bildung von Fähigkeiten und der Individualisierung ermöglicht werden soll. „In diesem Sinne vorbereitet, soll der junge Mensch frei und verantwortungsvoll als selbstständige Persönlichkeit in der Gesellschafts- und Zeitsituation einen individuellen Beitrag leisten und die zukünftige Entwicklung mitgestalten lernen“ (Richter 2023, S. 130). Dazu gehört es ebenso, Zeitgenossenschaft (Steiner 1921/1987, S. 254 ff.) zu erwerben, insbesondere auf dem Feld der Digitalisierung und der Medien, denn „das Digitale [ist] zur Lebenswelt geworden, in der wir leben“ (Schmidt 2022).

Nicht zuletzt ist Waldorfpädagogik immer eine „Heilende Pädagogik“ (Steiner 1924/2009, S. 219). Heilend ist dabei im umfassenden Sinne der Salutogenese (Antonovsky 1997) gemeint, zu der ganz wesentlich das Kohärenzgefühl gehört. Dieses Kohärenzgefühl bedeutet, die mich umgebenden Gegebenheiten und Dinge zu durchschauen (Verstehbarkeit), sie in meinem Sinne und zu meinen Zwecken gestalten zu können (Handhabbarkeit) und dieses verstehende Gestalten mit Sinn für mich und für andere füllen zu können (Sinnhaftigkeit) (Glaw 2023). Daher muss eine pädagogisch gegriffene Weiterentwicklung der Epochenheftarbeit in der Oberstufe stufenweise durch Elemente digitaler Gestaltung ergänzt und bereichert werden.

Als Leitprinzipien haben sich in meiner medienpädagogischen Arbeit fünf Kriterien als fruchtbar erwiesen, die ich im Akronym *p-wise* zusammengefasst habe (Beitrag von Kopp in diesem Band). Die medienpädagogischen Elemente sollten demzufolge *produktionsorientiert* (p), *Weltbezug herstellend* (w), *in den Unterricht integriert* (i), *sinnstiftend* (s) und *entwicklungsfördernd* (e) sein (Glaw 2021).

2 Digitalisierung – ein Prozess entwicklungsgemäßer Transformation

Wenn Waldorfpädagogik in der Öffentlichkeit präsentiert wird, gehört eine Ausstellung von Epochenheften stets zu den besonders positiven und beeindruckenden Beispielen, die ohne viele Worte den Wert der Pädagogik veranschaulichen. Ein spezieller Aspekt ist dabei in der Regel die erkennbare Vielfalt und Besonderheit der Hefte bei gleicher Aufgabenstellung. Die Handschrift der kindlichen Persönlichkeit wird am Ende der achten Klasse immer deutlicher sichtbar. Und das nicht nur im engeren Sinne, sondern auch in einer erweiterten Bedeutung der gesamten Gestaltung, des Layouts.

Beim Übergang in die Oberstufe zeigt sich dann aber oftmals ein deutlicher Bruch. Das lässt sich beispielsweise beobachten, wenn in der pädagogischen Konferenz einer Waldorfschule eine kleine Ausstellung von Epochenheften gemacht wird, die von Schüler*innen der neunten Klasse aus dem vergangenen Schuljahr vorgelegt wurden. Die Hefte liegen dann aufgeschlagen vor dem Kollegium, ohne dass erkennbar ist, von wem welches Heft stammt. Die anwesende Lehrperson, die die Klasse im abgelaufenen Schuljahr unterrichtet hat, kann in der Regel mühelos und schnell aufgrund der individuellen Gestaltung erkennen, von wem welches Heft stammt. Bei den daneben liegenden Jahresarbeiten der zwölften Klasse ist das ohne Kenntnis des Themas in praktisch keinem Fall möglich. Offenbar wird an dieser Stelle ein bedeutsamer Entwicklungsprozess nicht organisch weitergeführt. Der leicht ersichtliche Grund dafür liegt in der Verwendung digitaler Hilfsmittel zur Gestaltung des eigenen Berichtsheftes. Wenn dafür pädagogische Anleitung und reflektierte Gesichtspunkte fehlen, werden die Schüler*innen zu anonymen „Bediener*innen“ digitaler Hilfsmittel. „Die Wortwahl ist hier sprechend: Bediener*in, mithin *dienend*, ist der*die Nutzer:in der Geräte, und allein von ihm:ihr wird keinerlei Kompetenz mehr erwartet“ (Becker 2022, S. 262).

Hier wird offensichtlich eine sehr wertvolle Ressource fatalerweise nicht genutzt. Das machen Rückmeldungen zur Präsentation der Jahresarbeiten deutlich, die externe Gäste von sogenannten Abnehmerorganisationen (Abschnitt 5.2) geben. Sinngemäß übereinstimmend äußerten sie in einem kleinen Kreis der Verantwortlichen für die Jahresarbeit: „Wir würden ehrlicherweise Ihren Schülern empfehlen, die schriftliche Fassung der Jahresarbeit ganz schnell verschwinden

zu lassen, sie nirgendwo vorzuzeigen.“ Alle anwesenden Lehrer*innen waren von dieser Einschätzung sehr betroffen, weil keine der präsentierten Arbeiten von den Betreuer*innen dieser Arbeit beanstandet worden war. Auf Nachfrage wurde dann konkretisiert:

„Die schriftlichen Arbeiten stehen in einem außerordentlich großen Kontrast zu dem, was im Verlauf des Jahres tatsächlich geleistet wurde, zu der beeindruckenden Art der Präsentation, zu den überzeugenden Auftritten vor großem Publikum und auch zu den oftmals berührenden persönlichen Ausführungen im Kolloquium. Umso bedauerlicher ist dies, weil die schriftliche Arbeit ja das einzige Ergebnis ist, was man später noch vorweisen kann“ (aus Besprechungsprotokollen zitiert).

Dieses bewegende Feedback war Anlass für eine lange, intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach einer Lösung dieses Dilemmas. In der Folge gab es einige Jahre später dann auch andere Reaktionen (Abschnitt 5.1). Die Forschungsfrage lautete:

Ist es nicht möglich, die umfassenden und beeindruckenden Fähigkeiten, die sich die Schüler*innen im Laufe der Klassenlehrer*innenzeit bei der Epochenheftarbeit erworben haben, auch beim Einsatz digitaler Hilfsmittel beizubehalten, weiterzuentwickeln und so zu transformieren, dass sie nicht nur Bediener*innen von technischen Geräten sind, die sie kaum durchschauen, sondern zum*zur Medienmeister*in avancieren, dem*der umgekehrt das technische Gerät dient?

Bei diesem Transformationsprozess soll es außerdem eine stufenweise Entwicklung geben, die sich – wie in den etablierten Fächern – am Lebensalter orientiert.

3 Transformationsprozesse und Gestaltungsfragen

Ein erster Schritt auf diesem Transformationsprozess kann darin bestehen, dass bereits in der Klassenlehrer*innenzeit die Frage der Epochenheftgestaltung ins Bewusstsein gehoben wird. Dafür gibt es nämlich mehr Kriterien als Rückmeldungen wie „Du hast dir viel Mühe gegeben“ oder „Du hast dein Heft sehr sorgfältig geführt“. Die Frage, „Was kann ich denn an meinem Heft besser machen?“, verdient eine darüber hinausgehende, elaborierte Antwort. Außerdem ist ein gut geführtes Epochenheft der Biologieepoche von einem ebensolchen Heft im Fach Geschichte zu unterscheiden. Ein guter Anlass für diese Bewusstmachung ist eine selbstständige Arbeit, wie sie an vielen Schulen in der achten Klasse üblich ist, eine Biografiearbeit oder Facharbeit zu einem selbst gewählten Thema. Dabei ist der Kreis der Adressat*innen, denen die Arbeit vorgestellt wird, größer als im Klassenunterricht üblich. Insofern gibt es für die Schüler*innen einen Anlass, sich mit neuen Fragen auseinanderzusetzen: Für wen schreibe ich? In

welchem Zusammenhang und zu welchem Zweck entscheide ich mich für eine bestimmte Gestaltung meiner Publikation? Entsprechend kann die Beurteilung durch differenzierte Aspekte des Layouts ergänzt werden. Darüber hinaus können formale Elemente wie beispielsweise Verzeichnisse, Glossare und systematische Quellenangaben bereits ab Klasse sieben zur Anwendung kommen (Beitrag von Kopp in diesem Band). Im Unterricht der neunten Klasse wird auf diesen Erfahrungen aufgebaut.

Das Erfordernis, zum Landwirtschaftspraktikum in der Oberstufe einen Bericht zu verfassen, kann ein willkommener Anlass sein, erstmalig einen durchgängig digital gestalteten Text zu schreiben. In einem pädagogischen Projekt, durchgeführt von Lehrer*innen und Eltern, wurde im Laufe von vier Jahren eine Möglichkeit entwickelt, allen Schüler*innen grundlegende Fähigkeiten für das Layouten von Texten und das Bearbeiten und sachgerechte Verwenden von Fotografien zu vermitteln. Als sinnvolle und vor allem motivierende Erweiterung gegenüber bereits vorliegenden Erfahrungen mit digitaler Heftführung (Heine 2013) beinhaltet dieses Vorgehen, dass einerseits der Adressatenkreis ein größerer als die Klassengemeinschaft ist und dass andererseits die digital erstellten, in mehreren Exemplaren ausgedruckten Berichtshefte in einem sinnvollen Kontext Verwendung finden. Es gibt die Tradition einer Informationsveranstaltung, auf der die Schüler*innen der neunten Klasse die achte Klasse, deren Eltern, die eigene Elternschaft und das Kollegium über ausgewählte Themenfelder informieren. Dadurch soll vor allem eine Grundlage für die individuelle Auswahl eines landwirtschaftlichen Betriebs geschaffen werden, die die Achtklässler*innen treffen müssen. Im Rahmen dieser Veranstaltung können die Gäste an Tischen oder Ständen die ausliegenden Praktikumsberichte anschauen und mit den Verfasser*innen ins Gespräch kommen. Vor dem Hintergrund dieses Verwendungszweckes eines Berichts ergeben sich Antworten auf die Fragen nach Inhaltsfülle, Ordnung (Inhaltsverzeichnis) und Einsatz von Bildmaterial. Auf diese Weise wird erreicht, dass beim Betrachten und Lesen der Blick rasch auf das Wesentliche gelenkt wird, Zusammenhänge erkennbar werden und Anknüpfungspunkte für vertiefende persönliche Gespräche geboten werden. Im Rahmen einer solchen Präsentation ist weder die Zeit für eine gründliche Lektüre vorhanden noch sind ausführliche Details über den landwirtschaftlichen Betrieb von Interesse. Im Mittelpunkt steht der persönliche Lern- und Entwicklungsweg, den die*der Schüler*in dokumentiert.

Im Verlauf des Projekts wurde schließlich deutlich, dass durch einige geschickte pädagogische Rahmenbedingungen vier Unterrichtsstunden ausreichen, damit alle Schüler*innen in der gegebenen Zeit ein überzeugendes Ergebnis zustande bringen. Ganz wesentlich für diesen Erfolg ist dabei das von Christian Becker als unerschlossenes Potenzial der Heftarbeit identifizierte Kriterium der Adressierung: „Zu berücksichtigen wäre neben Fragen zur Textgattung der Hefteinträge auch die Struktur ihrer Adressierung“ (Becker 2022, S. 265). Die

Aufgabe, die in einem sinnstiftenden Zusammenhang steht und bei der nicht nur der*die Lehrer*in die Ergebnisse der Arbeit an der gestellten Aufgabe wahrnimmt, wirkt offenbar motivierend.

Durch die Erfahrungen, die die Schüler*innen in den vorangegangenen Schuljahren im produktiven Umgang mit der zunehmend selbstständiger werdenden Heftgestaltung gesammelt haben und verbunden mit der Reflexion und damit Bewusstwerdung dieser Gestaltungsfragen, ist es ihnen dabei möglich, das analog Gelernte zu transformieren, indem sie es unter Verwendung technischer Hilfsmittel digital umsetzen.

4 Integration anderer Medienformen

4.1 Das klingende Epochenheft – Audioergänzungen

Es gibt immer wieder Schüler*innen, die zwar Freude an Sprache und Literatur haben und auch entsprechende Fähigkeiten besitzen, denen es aber aus verschiedenen Gründen schwerfällt, Texte schriftlich angemessen zu verfassen. Die Ursache können feinmotorische Schwierigkeiten oder aber auch Probleme mit der Rechtschreibung bilden.

Ergänzend zu den Möglichkeiten, sich im Unterricht durch mündliche Beiträge einzubringen, gibt es inzwischen eine vergleichsweise einfache Möglichkeit, gesprochene Sprache in das Epochenheft zu integrieren. Eine Tonaufnahme, die im Unterricht oder zuhause erstellt wird, lädt man dazu auf eine geeignete (nicht-öffentliche) Plattform hoch, erstellt einen Kurzlink und einen QR-Code, die dann beide im Epochenheft erscheinen. So kann man, wenn man das Epochenheft anschaut, mittels eines Computers (Kurzlink) oder Smartphones (QR-Code) auch die Tonaufnahme hören (Abb. 1).

„Der Verbrecher aus verlorener Ehre“
 niedlich in der Vorrede zu seiner Erzählung
 „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ erläutert
 Schiller seine Vorstellungen vom Umgang
 mit Straftaten und Straftätern.

Wir haben daraus drei zentrale Aussagen
 zusammengefasst:

- I. Die Wahrheit über den Menschen findet man
 in der unveränderlichen Struktur der menschlichen Seele und
 in den unveränderlichen Bedingungen, welche sie von außen bestimmen
 (...) (S4f.)
- II. Schiller wählt eine Darstellungsmethode, bei der man den
 Leser Anteil nehmen lässt an den Gedanken und Gefühlen
 des Täters und der Tat. Man kommt dazu, was er getan hat,
 nachvollziehen und so erreichen, dass grausamer Hohn
 und stolze Sicherheit ausgetrieben werden und Toleranz
 sich einstellt.
- III. Toleranz ist nötig, um die Resozialisierung des Straftäters
 zu erreichen. Damit kann Literatur einen Beitrag zur
 Befriedigung der Gesellschaft leisten.

Szene in der Dorfknäpe

Da Schiller seine Auffassungen
 in sehr ausdrucksvoller Sprache
 gefasst hat, hatten wir die
 Aufgabe, eine Szene in der
 Dorfknäpe zu verfassen, in
 der diese Ideen leichter
 verständlich diskutiert
 werden. Anlass für das Gespräch
 in der Knäpe ist die Freilassung Christian Wolfs nach
 seiner Festungshaft.

Hier kann man sich unsere Knäpzszenen anhören:



Abb. 1: Klingendes Epochenheft (Foto: Glaw)

Für diese Art der Tonaufnahme bewähren sich eine Reihe verschiedener Formate wie das Kolleg*innengespräch, das Hörbild, eine Zusammenstellung von Texten, Geräuschen und Musik zu einem eng begrenzten Thema, die Reportage oder auch das Radiofeature im Stil des ZeitZeichens. Das ZeitZeichen, 1972 vom WDR-Redakteur Wolf Dieter Ruppel entwickelt, widmet sich täglich in Form eines 15-minütigen Features einer bedeutenden Person oder einem historischen Ereignis und integriert dabei die unterschiedlichsten Ton- und Musikquellen auf zugleich informierende und unterhaltsame Weise (Feisel 2012).

Exemplarisch seien einige wesentliche Erfahrungen mit dem Format Kolleg*innengespräch genannt. Dabei übernehmen zwei Gesprächspartner*innen die Rollen als Moderator*in bzw. Expert*in. Beide kennen den jeweiligen Sachverhalt, zu dem das Gespräch geführt wird, haben aber unterschiedliche Aufgaben. Beispielsweise geht es um ein Experiment im Physikunterricht, die Durchführung des Experiments und die daraus gewonnenen Erkenntnisse. Die Expertin bzw.

der Experte kennt Hintergründe und Details und hat die Aufgabe, Kenntnisse in allgemeinverständlicher, anschaulicher Sprache zu vermitteln. Die Moderatorin bzw. der Moderator stellt die Verbindung zu den Hörer*innen her, stellt Nachfragen, achtet auf verständliche Sprache, fasst zusammen, verknüpft einzelne Aspekte und macht Überleitungen. Ganz entscheidend sind die Randbedingungen für das Gespräch:

1. Es handelt sich um ein Gespräch, keinen Monolog. Der Experte bzw. die Expertin muss sich kurz fassen und pointierte Beschreibungen liefern. Expert*in und Moderator*in sollen im Wechsel sprechen. Außerdem soll kein vorbereiteter Text verlesen, sondern frei gesprochen werden. Der Ablauf des Gesprächs ist grob vereinbart; es können spontane Nachfragen kommen.
2. Es wird live-on-tape aufgenommen. Keine Pause, kein zweiter Versuch.
3. Die Zeit ist auf 2:30 Minuten strikt begrenzt. Selbstverständlich muss das Thema dazu auch überschaubar sein.
4. Die Gespräche werden in einem separaten Raum ohne Publikum geführt.

Was zunächst wie eine Einengung anmutet, hat positive Wirkungen. Durch die Begrenzung der Zeit ist es ohne Weiteres möglich, dass alle Schüler*innen einer Klasse innerhalb einer Unterrichtsstunde eine Aufnahme machen, die sich der*die Lehrer*in auch alle zuhause anhören kann.

Das Live-on-tape-Verfahren erfordert eine gesteigerte Geistesgegenwart und ruft sie auch hervor, so wie es bei einer Aufführung vor Publikum auf der Bühne geschieht. Viele Schüler*innen merken nach einiger Übung erst, was sie können, und auch die Lehrpersonen erleben viele positive Überraschungen und entdecken bislang verborgene Talente.

Es sind eben andere Fähigkeiten gefragt als einen Aufsatz oder, wie im Fall des Physikexperiments, eine Versuchsbeschreibung anzufertigen. Es geht um sprachliche Kreativität, Flexibilität und Einfallsreichtum. Man kann sich vorstellen, wie anspruchsvoll beispielsweise eine Schilderung und eine Erklärung von Phänomenen der Optik sind. Es stehen für die Bearbeitung keine Bilder oder Zeichnungen zur Verfügung, anhand derer dem*der Zuhörer*in die Sachverhalte anschaulich gemacht werden können. Vor allem aber müssen sich die Schüler*innen auf ihre Gesprächspartner*innen einlassen und das Gespräch lebendig gestalten lernen.

Aus didaktischer Sicht ist es wichtig, dass die Lehrperson den Schüler*innen Vertrauen gewährt. Nichts wird veröffentlicht und auch nichts in der Klasse präsentiert, für das von ihnen kein Einverständnis eingeholt wurde. Auch die technische Qualität der Aufnahme und Verarbeitung sollte möglichst gut sein und in einem passenden Verhältnis zu den intensiven Bemühungen der Schüler*innen stehen. Schließlich ist diese Art der Verarbeitung und Präsentation eine zusätzliche, wohldosierte Alternative zu den klassischen schriftlichen Formen, sollte sie aber keinesfalls ersetzen. Mit siebten Klassen wurden für ein Kennenlernen

dieses Audioformates die besten Erfahrungen gemacht. In den folgenden Jahrgangsstufen können weitere Formen des Radiojournalismus das didaktische Portfolio ergänzen. Später können Stop-Motion-Filme oder auch Erklärvideos in gleicher Weise in die Epochenheftarbeit integriert werden.

Wie im Fall der Gestaltung von Text und Bild kann hier in entsprechender Weise auf die vielfältige Pflege der Sprache aufgebaut werden, wie sie in vielen Unterrichten der Waldorfschule veranlagt ist. Dabei lässt sich eine altersgerechte Entwicklung und zunehmende Individualisierung beobachten: vom Sprechen mit der ganzen Klasse, der Lehrperson dabei folgend, über gruppenweises Sprechen bis zum Auftritt beim traditionellen Theaterstück (Klassenspiel) der achten Klasse.

4.2 Variationen der Epochenheftarbeit: Berufsfelderkundung, Lehrer*innenporträt, Filmdokumentation

Im Rahmen der Orientierung für die Berufs- und Studienwahl finden in den Klassen neun und zehn eintägige Berufsfelderkundungen statt. Dazu gehört verbindlich ein Bericht über die gemachten Erfahrungen. Nachdem im Deutschunterricht journalistische Textformen behandelt wurden, besteht die Aufgabe, diesen Bericht im Format der Titelseite einer fiktiven Tageszeitung zu gestalten, die eine zentrale Nachricht, einen Kommentar, eine Interview-Story, eine Meinung, Grafiken oder Fotos, eine Infobox usw. enthalten kann.

Ein weiteres Anwendungsfeld ist die Vorstellung neuer Lehrer*innen in Form einer Interview-Story. Dabei handelt es sich um eine erweiterte Form des Interviews, in der sich zusammengefasste Aussagen in indirekter Rede mit pointierten wörtlichen Zitaten abwechseln, so dass eine möglichst lebendige Geschichte entsteht. Das eigentliche Interview und die anschließende Textfassung werden gemeinsam mit der Klasse durchgeführt und in den Mitteilungen der Schule veröffentlicht (Schmidt 2020) – eine sinnstiftende Aufgabe, die regelmäßig positive Wirkungen in der Schulgemeinschaft entfaltet.

Der Bericht vom Sozialpraktikum in der elften Klasse kann angereichert werden durch eine kleine Filmdokumentation, vielleicht im Stil des Y-Kollektivs (www.ardmediathek.de/y-kollektiv), also mit einem homodiegetischen Erzähler. Darin taucht der Erzähler selbst als Handelnder auf, ist also Teil der erzählten Welt. Voraussetzung dafür ist eine aktive und produzierende Beschäftigung mit der Erzählform des Films, die im Vergleich mit schriftlichen literarischen Gattungen wie Lyrik, Epik und Dramatik in der zehnten Klasse (Poetikepoche) behandelt werden kann.

4.3 Reflexion

Die genannten Möglichkeiten der Integration neuerer Medienformen werden begleitet von Reflexionen zu den Fragen:

- Was sind die Besonderheiten der jeweiligen Medienformen?
- Welche Vor- und Nachteile haben diese Medienformen?
- Welche Beziehungen kann ich über die jeweilige Medienform zum Inhalt entwickeln?
- Welche Medienform ist für welchen Zweck und für welchen Anlass geeignet?

Sehr deutlich wurde die Bedeutung dieser Aspekte beispielsweise beim Auftrag, für das Mädchenhaus in Oldenburg eine Reportage über den Mädchen*KLUB zu produzieren. In diesem Mädchen*KLUB erhalten junge Mädchen Hilfsangebote, wenn sie durch die Nutzung von Social Media Probleme bekommen. Dabei werden sehr private Erfahrungen vermittelt, die einerseits offen beschrieben werden sollen, andererseits soll die schildernde Person aber anonym bleiben. Aus diesem Grund kommt das Medium Bewegtbild (Film) wegen des Schutzes der Persönlichkeit nicht in Frage. Das Medium Print hingegen brächte es mit sich, dass Leser*innen eine eigene Aktivität entwickeln müssen, damit das Beschriebene verlebendigt und zu einem betroffen machenden Erlebnis wird. Um möglichst viele Menschen zu erreichen, fiel die Wahl in dem konkreten Fall auf das Medium Radio. Dabei wirkt der Klang der Stimme durch die Herstellung einer gewissen Intimität beim Hören unmittelbar berührend. Durch die vorher in verschiedenen medienpädagogischen Aktivitäten gewonnenen Erfahrungen war es den produzierenden Schülerinnen der elften Klasse möglich, eine Situation des Vertrauens herzustellen, in der sehr offene und bewegende Interviews zustande kamen (implizit 2020, S. 7 ff.). Sowohl von den Beteiligten im Mädchenhaus als auch durch die mehrfache Ausstrahlung der Sendung im lokalen Rundfunk Hannovers erhielten die Schülerinnen ein deutliches und positives Feedback. Sie konnten auf diese Weise eine Selbstwirksamkeit erleben, die auf ihren Lernerfahrungen mit digitalen Medien gründet und die ihnen einen Wirkungskreis ermöglicht, der über schulische Zusammenhänge hinausgeht – eine Selbstwirksamkeit, die Entwicklung fördert (das e in p-wise).

5 Die Jahresarbeit in der zwölften Klasse

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Entwicklung neuer Bewertungs- und Prüfungsformen auf der Grundlage von Kompetenz-Portfolios“, welches ab 2003 in NRW durchgeführt wurde, gab es das Teilprojekt „Die Jahresarbeit neu gestalten“.

An diesem Projekt beteiligten sich über viele Jahre die Waldorfschulen in Düsseldorf, Haan-Gruiten und in Schloss Hamborn. Weitere Schulen kamen später hinzu oder beteiligten sich außerhalb des befristeten Zeitraums.

Das Projekt formulierte pädagogische Ziele wie das Erlernen von Selbstorganisation, Zeitorganisation und nachhaltiges Arbeiten seitens der Schüler*innen sowie organisatorische Ziele für die beteiligten Schulen wie die Entwicklung von Verfahren und Abläufen, die den Prozess der Jahresarbeit sinnvoll unterstützen. „Hinzu kommen die Ziele des Portfolioprojekts“, in dem die Schüler*innen „nicht nur in der von ihnen ausgesuchten fachlichen Materie lernen, sondern sich ihren Lernprozess zu eigen machen“, wovon „die Reflexionsschleife nur ein Aspekt“ ist (Brater et al. 2010, S. 81).

Für die Umsetzung der Jahresarbeiten wurden neue Elemente eingeführt. Die Schüler*innen und Lehrer*innen der beteiligten Waldorfschulen besuchten sich gegenseitig, um sich regelmäßig über die Erfahrungen mit den Neuerungen auszutauschen. Zunächst wurde die tradierte Aufgabenformulierung „Schreibe eine Arbeit über ein selbst gewähltes Thema“ infrage gestellt. Abgesehen davon, dass man eine Arbeit tun, erledigen, bewältigen, aber nicht *schreiben* kann, ist es zwischenzeitlich keine Schwierigkeiten mehr, an Informationen zu einem bestimmten Thema zu gelangen. Die bisherige Formulierung der Aufgabenstellung führte häufig zu offensichtlichen Plagiaten, die aus Internetquellen zusammengestellt waren und dennoch als gelungene Jahresarbeiten eingeschätzt wurden.

Die neue Herausforderung lautet: „Ich wähle mir eine *Aufgabe* und berichte von den Ergebnissen und vom *Arbeitsprozess*“. Die Aufgabe soll sinnstiftenden Charakter haben, was sich in der Auseinandersetzung mit der Leitfrage widerspiegelt: „Hat mein Tun und haben meine angestrebten Kompetenzen einen Sinn in der Welt? Profitiert jemand (vielleicht auch mittelbar oder erst langfristig) von dem, was ich mache?“ Insgesamt wurden zur Umsetzung der genannten Ziele sechs Komponenten definiert und an allen Schulen in gleicher Weise umgesetzt:

- „1. Die Jahresarbeit beginnt mit einem herausgehobenen Erlebnis, dem Startschuss.
 2. Es findet nach etwa der halben Laufzeit ein Zwischenkolloquium statt.
 3. Es wird eine schriftliche Arbeit angefertigt.
 4. Die Arbeitsergebnisse werden in einer schulöffentlichen Ausstellung gezeigt.
 5. Am Ende der Jahresarbeit werden die Ergebnisse in einem Kolloquium zur Diskussion gestellt.
 6. Öffentlich stellt der Schüler die Jahresarbeit in einem Vortrag vor der Schule vor.“
- (Brater et al. 2010, S. 83)

Um die persönliche Verbindung zur gewählten Aufgabe zu ermöglichen, beginnt der Prozess der Aufgabenwahl schon ein Jahr vor dem neu konzipierten Element „Startschuss“, das den Auftakt und offiziellen Beginn darstellt. Dieser Prozess wird durch ein kleines Betreuerteam individuell beratend begleitet.

Als ein weiteres, den Lernprozess förderndes Element findet nach Ablauf eines halben Jahres das Zwischenkolloquium statt. Dieses Kolloquium ist in kleinen Gruppen mit drei Schüler*innen und etwa ebenso vielen Lehrer*innen besetzt und dauert ungefähr zwei Stunden. In diesem Kolloquium, an dem die Lehrer*innen aller Projektschulen teilnehmen, können wertvolle Anregungen gegeben und auf halber Strecke der Arbeit die Zielsetzungen und Vorgehensweisen geklärt, angepasst und präzisiert werden.

5.1 Stellenwert des schriftlichen Berichts im Rahmen der Präsentation

Auch die vierte Komponente, die öffentliche Ausstellung, bei der jede*r Schüler*in einen eigenen Stand hat, erfüllt eine Aufgabe im Hinblick auf das Konzept der Lernschleife und der Reflexion des eigenen Lernens. Dieser eigene Ausstellungsstand, an dem mehrere Exemplare des schriftlichen Berichts ausliegen, bietet die Möglichkeit für Gespräche mit Ausstellungsbesucher*innen. Das Leseexemplar hat dabei nicht nur die Funktion der Information, sondern stellt auch eine Einladung zum Gespräch dar. In der Vorbereitung auf die Ausstellung ist dieser Blick auf den Anlass und die Funktion der ausliegenden Schrift eine Gelegenheit für ein fruchtbares Beratungsgespräch mit dem*der Mentor*in. Eine detaillierte, vollständige Darstellung des Arbeitsprozesses würde dieser Zielsetzung der Gesprächseinladung zuwiderlaufen. Also muss der*die Schüler*in mit der Frage ringen, was denn die wesentlichen Erfahrungen gewesen sind, über die ein Austausch lohnend und gewünscht erscheint. Selbstverständlich gehört dann auch eine gut durchdachte äußere Form des Layouts dazu. Dass diese Ziele erreicht wurden, spiegelte das entsprechende Feedback, das deutlich anders ausfiel als das in Abschnitt 2 erwähnte. So veranlasste beispielsweise die gelungene und ansprechende äußere Form den damaligen Ausbildungsleiter von Siemens Mobility (ICE Produktion), Rainer Hoff, zu der Bemerkung: „Ich sehe auf einen Blick, dass hier ein Schüler ist, der sich enorme Mühe mit seiner Arbeit gegeben hat und eine Schule dahintersteht, der die persönliche Entwicklung ihrer Schüler ein wichtiges Anliegen ist“ (aus Besprechungsprotokollen zitiert).

5.2 Abschlusskolloquien

Zur Umsetzung der fünften Komponente wurde das Abschlusskolloquium konzipiert, das sich an die öffentlichen Präsentationen anschließt. Ziel dabei ist es, die Reflexion des eigenen und weitgehend selbstständigen Lernens in den Mittelpunkt zu stellen und etwa zu fragen: „Was hat die Jahresarbeit mit Ihnen gemacht?“ Darüber hinaus soll diese Reflexion am Ende der Schulzeit im Hinblick

auf den bevorstehenden weiteren Bildungsgang (Ausbildung bzw. Studium) auch eine über das Schulinterne hinausgehende Perspektive bieten. Zu diesem Zweck sind zu dem etwa zweistündigen Kolloquium Vertreter*innen aus Organisationen eingeladen, die regelmäßig mit jungen Menschen zu tun haben, die gerade ihre Schulzeit beendet haben, zum Beispiel Vertreter*innen der IHK, der Handwerkskammern, Ausbildungsleiter*innen von Unternehmen, Vertreter*innen von Hochschulen, bildungspolitische Sprecher*innen der Landtagsparteien. Damit in der Gesprächsrunde, die mit jeweils drei Schüler*innen und etwa sechs Expert*innen besetzt ist, auch die entsprechende Ebene der Reflexion erreicht werden kann, haben die Gäste sich durch die Lektüre der Jahresarbeit vorbereitet, die ihnen vorab als PDF-Version zugänglich war. Sie wissen also bereits im Detail, was der*die Schüler*in gemacht hat und steigen dann direkt auf der angestrebten Ebene in das Kolloquium ein. Auf diese Weise entstehen viele tief bewegende Gespräche, die sehr persönlichen Charakter haben, sehr individuell und oftmals von biografisch entscheidender Wegweisung sind.

6 Ausblick

In einigen Fällen haben Schüler*innen den Verlauf dieses Jahresarbeitsprozesses in Form eines Blogs (Weblog) dokumentiert und dabei Texte, Bilder, Tonaufnahmen, kleine Filme eingebunden und teilweise auch ein geschlossenes Forum, in dem eingeladene Menschen an der Entwicklung dieser Jahresarbeit fragend und kommentierend Anteil nehmen können. So können die Schüler*innen die digitalen Möglichkeiten nutzen, um viele Menschen zu erreichen und einzubeziehen, so dass diese Jahresarbeit wirklich zu einer reifen Frucht für den*die Schüler*in werden kann. Ganz nebenbei – also sinnstiftend – können die Schüler*innen auch zeigen, dass sie auf all diesen Feldern – Bild und Text, Ton und Film – Fähigkeiten entwickelt haben, die sie in diesem Zusammenhang einsetzen können.

Eine systematische Auswertung und Ergänzung der exemplarisch dargestellten unterrichtspraktischen Erfahrungen und ihre Einbettung in den Gesamtzusammenhang eines anthropologisch begründeten Curriculums steht noch aus. In einem im Sinne eines Spiralcurriculums etwas erweiterten Verständnis hat sich die Unterscheidung von direkter und indirekter Medienpädagogik als fruchtbar erwiesen (Hübner 2015, S. 270 ff.).

In der ersten Stufe der indirekten Medienpädagogik werden die grundlegenden Fähigkeiten geschult, die der Mensch braucht, um dem Leben gewachsen zu sein (ebd.). Dazu gehören die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, die das Kind sich nachahmend aneignet. Später wird das Arbeiten im analogen Heft mit Papier und Stift zur direkten Medienpädagogik, insofern es die Medien Text und Bild selbst zum Gegenstand macht und Gestaltungskriterien ins Bewusstsein hebt. Dieses bewusste Handhaben wird in das Gebiet der Digitalität transformiert und

wird wieder zur indirekten Medienpädagogik, insofern die verwendeten digitalen Medien jetzt Hilfsmittel, aber nicht selbst Unterrichtsgegenstand sind. Die angestrebte Medienmündigkeit besteht dann darin, im jeweiligen Zusammenhang und für den jeweiligen Zweck die geeignete und bevorzugte Medienform wählen zu können.

Werden die Medienformen Text und Bild, Ton, Bewegtbild bzw. Film und webbasierte Darstellungsformen wie im Fall des Weblogs zur Jahresarbeit integriert, so kann sowohl für den Bereich der Epochenheftarbeit als auch für den Bereich der Medienpädagogik ein wertvoller Beitrag zu einer zukunftsfähigen Pädagogik des 21. Jahrhunderts geleistet werden.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Becker, Christian (2022): Epochenheftarbeit – ein Beitrag zur Medienbildung. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 259–273.
- Brater, Michael; Haselbach, Dieter & Stefer, Antonia (2010): Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Feisel, Ronald (2012): Wie Dracula den Kopf verlor und Sissi die Lust. 21 unerhörte Geschichten aus der Geschichte – 40 Jahre ZeitZeichen. Köln: KiWi.
- Glaw, Franz (2021): Medienpädagogik und Gesundheit. In: Journal für Waldorfpädagogik, Nr. 2, Kassel, S. 27–35.
- Glaw, Franz (2023): Gesund aufwachsen mit Medien, von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik. Online: www.tessin-zentrum.de/a/gesund-aufwachsen-mit-medien (Abruf: 12.01.2024).
- Heine, Silvana (2013): Epochenheft per Textverarbeitung, Waldorf-IT. Online: www.waldorf-it.de/2013/11/epochenheft-per-textverarbeitung (Abruf: 08.01.2024).
- Hübner, Edwin (2015): Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien. Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. Stuttgart: edition waldorf.
- implizit 2020. Publikation der Software AG – Stiftung. Online: www.sagst.de/fileadmin/Media/Downloads/implizit/SAGST_implizit_2020.pdf (Abruf: 10.02.2024).
- Richter, Tobias (Hrsg.) (2023): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schmidt, Robin (2022): Jugendpädagogik einer digitalen Lebenswelt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 233–244.
- Schmidt, Simon (2020): „Früher war ich nur zu Gast, heute bin ich hier zu Hause“. Interview. Online: www.rss-mg.de/frueher-war-ich-nur-zu-gast-heute-bin-ich-hier-zu-hause (Abruf: 10.02.2024).
- Steiner, Rudolf (1921/1987): Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. GA 303, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/2009): Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst. GA 316. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Autorinnen und Autoren

Christian Becker, Dr. rer. nat.; Studium der Mathematik, Physik, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Hamburg, Paris und Potsdam; Vertretungsprofessor für Mathematik an der TU Dresden und für Mathematikdidaktik an der Universität Greifswald; Content-Autor einer E-Learning-Plattform, Mathematiklehrer an Waldorfschulen und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Mathematik und Informatik der Universität Greifswald; Forschungsgebiete: Geometrie, Topologie, Mathematische Physik, Medienbildung, Transformatorische Bildung, Diagrammatik, Professionsforschung.

Marcus Erb-Szymanski, M.A.; Studium der Philosophie, Musikwissenschaft und Psychologie in Halle und Leipzig; Ausbildung in Waldorf- und Heilpädagogik in Hamburg; Klassen- und Förderlehrer an Waldorfschulen in Jena und Leipzig; Gründungsmitglied und Vorstand von Loberthal e.V., Campus Mitte-Ost e.V., Leipziger Modell. Lebens- und Bildungsraum e.V., Gesellschaft für Kunst und Kritik Leipzig e.V.; Dozent für Waldorfpädagogik am Campus Mitte-Ost Leipzig; Gründungslehrer der handlungspädagogischen Waldorfschule Gut Loberthal; Publikationen zur Musikgeschichte und Waldorfpädagogik.

Franz Glaw; Lehramtsstudium Germanistik, Mathematik, Erziehungswissenschaften in Düsseldorf und Stuttgart; Ausbildung zum Waldorflehrer und Tätigkeit als Oberstufenlehrer, Klassenlehrer und Medienpädagoge in Düsseldorf und Mönchengladbach; Forschungsprojekte zu Jahresarbeit und Abschlussportfolio der Waldorfschulen; Öffentlichkeitsarbeit und Tätigkeit als Vorstand im Bund der Freien Waldorfschulen; wissenschaftlicher Mitarbeiter am von Tessin-Lehrstuhl für Medienpädagogik an der Freien Hochschule Stuttgart; Dozent in der Weiterbildung und Ausbildung zur Waldorfpädagogik.

Nana Göbel; Studium der Klassischen Archäologie, Ägyptologie, Geschichte und Paläontologie in Tübingen, München und Bonn; Gründerin und geschäftsführender Vorstand der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners; Bankkauffrau und Mitarbeiterin der ersten ethisch und ökologisch arbeitenden Gemeinschaftsbank Deutschlands; weltweite Tätigkeit zur Unterstützung und Förderung der Waldorfpädagogik; Forschungsprojekte und Publikationen zur Geschichte der weltweiten waldorfpädagogischen Bewegung; Mitglied und Vorstand der Internationalen Konferenz für Steiner Waldorf Pädagogik – Haager Kreis.

Maria-Sibylla Hesse; Studium der Geschichte, Kunstgeschichte, Romanistik an den Universitäten in Göttingen und Tübingen; Ausbildung als Waldorf-Oberstufenlehrerin in Stuttgart; Oberstufenlehrerin für Geschichte, Kunstgeschichte und Französisch in Trier und Potsdam; Dozentin am Seminar für Waldorfpädagogik Berlin; Veröffentlichungen zu waldorfspezifischen Themen im Bereich Geschichts- und Projektunterricht; Forschungsarbeit zu Epochenheften im Geschichtsunterricht der Oberstufe.

Ulrich Kaiser, Dr. phil.; Studium der Philosophie in München, Bochum und Paris, der Waldorfpädagogik in Stuttgart; Promotion über die Phänomenologie Edmund Husserls bei Bernhard Waldenfels; viele Jahre Klassenlehrer in Hamburg, Oberstufenunterricht in Geschichte, Kunstgeschichte und Philosophie; Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung; Forschung u. a. auf dem Gebiet kulturwissenschaftlicher Umfelder der Anthroposophie, etwa im Blick auf eine Philosophie des Leibes und der Verkörperung; Veröffentlichung „Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie“.

Karolin Kapferer, B.A.; Jurastudium an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg; Studium der Waldorfpädagogik im Klassenlehrer*innenbereich und im Fachbereich Handarbeit am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim; Engagement in der studentischen Selbstverwaltung als Kurssprecherin, Studierenden- und Institutsvertreterin; Deutschlandstipendiatin 2022–2024.

Sophia Klipstein; Ausbildung Mediendesign; Studium Illustration und Kommunikationsdesign; freischaffende Grafikerin, Redakteurin für Infografik bei Financial Times Deutschland; Studium Waldorfpädagogik und Diplomarbeit über das Epochenheft der Waldorfschule; seit 2013 Klassenlehrerin Hamburg-Bergstedt; Forschung zur Sexuellen Bildung an Waldorfschulen, Podcast #waldorflerntsex-education.

Karoline Kopp, Dipl.-Vw.; Diplomstudium der Volkswirtschaftslehre in Frankfurt/M. und Turku/Finnland; Ausbildung zur Redakteurin und mehrjährige Tätigkeit bei Verlagen und Wirtschaftsunternehmen; Ausbildung zur Klassen- und Oberstufenlehrerin für Waldorfpädagogik in Kassel, Stuttgart und München; Klassen- und Oberstufenlehrerin an der Freien Waldorfschule Landsberg; Forschungsprojekte zur Waldorf- und Medienpädagogik; Hochschuldozentin am Lehrstuhl für Medienpädagogik an der Freien Hochschule Stuttgart.

Martyn Rawson, Dr. Ed; Studium der Geschichte und englischen Literatur an der York University; Waldorflehrerausbildung in Stuttgart; Promotion an der Plymouth University; Waldorf-Oberstufenlehrer der Christian Morgenstern Schule in Hamburg; Dozent im Waldorf-Masterstudiengang der Freien Hoch-

schule Stuttgart in Stuttgart und Kiel; Adjunct Professor an der Nationalen Tsinghua Universität Taiwan; Mitglied der Arbeitsgruppe „Schulen“ in der Europäischen Kommission; Special Advisor für den European Council for Steiner Waldorf Education; zahlreiche Publikationen zur Waldorfpädagogik.

Bernhard Schmalenbach, Prof. Dr. päd.; Studium der Heilpädagogik; langjährige Tätigkeit in Einrichtungen der Eingliederungshilfe; Professur für Heilpädagogik/Inklusive Pädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn; Dozent für Inklusion an der Universität Bonn; Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen im Bereich Hilfeplanung, Biografieforschung, Phänomenologie der Leiblichkeit, Autismus sowie der ästhetischen Dimension der Pädagogik und Heilpädagogik.

Bettina Scholz, Prof.; Studium der Malerei/Freien Kunst an der Kunsthochschule Berlin Weissensee und am Chelsea College of Art London; 2012 Abschluss als Meisterschülerin an der Kunsthochschule Berlin Weissensee; Ausstellungen in der Kunsthalle Rotterdam, den Deichtorhallen Hamburg, der Kunsthalle Exnergasse Wien, dem Künstlerhaus Bethanien Berlin; Lehraufträge für Malerei an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und für Zeichnung an der Universität der Künste Berlin; seit 2021 Professorin für Malerei am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim.

Ulrike Sievers; Hochschulstudium der Biologie und Anglistik in Kiel mit Zweitem Staatsexamen für das Höhere Lehramt; Englisch ab Klasse vier und Biologie- und Chemielehrerin der Oberstufe an der FWS Elmshorn; Dozentin in der Waldorflehrer*innenausbildung in Hamburg, Stuttgart, Kassel sowie international in Indien, China, Taiwan; Publikation zum ganzheitlichen Sprachunterricht „Creative teaching, sustainable learning“; Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik; Mitbegründerin der Lernplattform elewa-eLearningWaldorf e.V.; Oberstufenlehrerin und Schulleitung der Christian Morgenstern Schule Hamburg.

Frank Steinwachs, Dr. phil.; Studium der Germanistik und Geschichte in Berlin und Konstanz; Erstes und Zweites Staatsexamen; 2003–2022 Oberstufenlehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde; Dozent für Literatur- und Geschichtsdidaktik; Promotion zur mittelalterlichen Literatur an Waldorfschulen; Forschung und Publikationen: Didaktik des Jugendalters, der Literatur und Geschichte, „Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen“; Dozent am Seminar für Waldorfpädagogik in Hamburg und der Freien Hochschule Stuttgart.

Sebastian P. Suggate, Prof. Dr. habil., Dipl.-Psych.; Diplomstudium und Doktorarbeit in Psychologie an der University of Otago/Neuseeland; 2016 Habilitation an der Universität Regensburg; 2010 bis 2011 Alexander-von-Humboldt Forschungsstipendiat der Universität Würzburg; 2011 bis 2014 Akademischer Rat,

Schulpädagogik Universität Regensburg; 2014 bis 2015 Professor für Kindheitspädagogik und Entwicklungspsychologie an der Alanus Hochschule; seit 2015 Akademischer Rat bzw. Oberrat an der Universität Regensburg; 2022 bis 2024 Associate Professor an der University of York.

Angelika Wiehl, Dr. phil.; Magisterstudium der Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte in Freiburg und Braunschweig; Mitbegründerin und Oberstufenlehrerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg; Promotion zur „Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik“; Forschungsprojekte und Publikationen über Waldorfpädagogik, Anthropologie, Ästhetik und Wahrnehmungsvignetten als phänomenologisch-reflexives Medium; Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim.

Tomáš Zdražil, Prof. Dr. phil.; Magisterstudium der Geschichts-, Archiv- und Erziehungswissenschaft in Prag und Bielefeld; Mitbegründer sowie Klassen- und Oberstufenlehrer der Waldorfschule Semily, CZ; Promotion zur „Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik“; Forschungsprojekte und Publikationen zur Anthroposophie, Waldorfpädagogik, schulischen Gesundheitsförderung; Professur für schulische Gesundheitsförderung an der Freien Hochschule Stuttgart; Mitarbeit am von Tessin-Zentrum für Gesundheit; Mitglied der Internationalen Konferenz der Waldorfschulbewegung.

Lilith Ziegler, M.A.; Bachelorstudium der Erziehungswissenschaft und Soziologie in Bielefeld; Masterstudium Waldorfpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim; Tätigkeit als Erzieherin im Waldorfkindergarten; seit 2019 Klassenlehrerin an der Freien Waldorfschule Balingen; Verantwortliche für Kooperation von Kindergarten und Schule.